CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

A prática educativa do professor na educação infantil: A observação, registro e avaliação formativa; 01
A organização e planejamento do espaço na educação infantil; 06
A pedagogia de projetos didáticos; 28
O cuidar e o educar. 29
Os ambientes de aprendizagem na educação infantil: A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; 31
A brincadeira na educação infantil nas perspectivas psicossociais, educacionais e lúdicas; 38
O desenvolvimento humano em processo de construção – Piaget, Vygotsky e Wallon; 46
A matemática na educação infantil: Ensinar e aprender matemática na educação infantil. 47
Relação entre educação, escola e sociedade: concepções de Educação e Escola; função social da escola; educação inclusiva e compromisso ético e social do educador. 50
Gestão democrática: a participação como princípio. 64
Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento pleno do educando. 67
A integração entre educar e cuidar na educação básica. 73
Projeto político-pedagógico: fundamentos para a orientação, o planejamento e a implementação das ações educativas da escola. 74
Currículo e cultura: visão interdisciplinar e transversal do conhecimento. 80
Currículo: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade. 92
Currículo, conhecimento e processo de aprendizagem: as tendências pedagógicas na escola. 112
Currículo nas séries iniciais: a ênfase na competência leitora (alfabetização e letramento) e o desenvolvimento dos saberes escolares da matemática e das diversas áreas de conhecimento. 128
Currículo em ação: planejamento, seleção, contextualização e organização dos conteúdos; o trabalho por projetos. 174
A avaliação diagnóstica ou formadora e os processos de ensino e de aprendizagem. 177
A mediação do professor, dialogal e problematizadora, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; a inerente formação continuada do educador. 181

A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA;

Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?[1]

Pretende-se, aqui, explicitar as razões que levaram o Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental, através da Coordenação Geral de Educação Infantil, a promover o Encontro Técnico sobre a política de formação do profissional que trabalha com a educação da criança de zero a seis anos.

Para tanto, foram convidados especialistas de renome, profissionais dos sistemas de ensino, de agências de formação e de outras organizações que atuam na área e representantes dos Conselhos de Educação de âmbito federal e estadual.

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento, como mostrou uma recente revisão da literatura (Scarr e Eisenberg, 1993). No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para a formação o profissional de educação infantil, especialmente daqueles que trabalham em creches (Rosemberg et ai, 1992).

A importância atribuída ao fator "recursos humanos", para o alcance da qualidade, é evidenciada pelo destaque dado à questão no documento da Política de Educação Infantil proposta pelo MEC e apoiada por órgãos de governo e entidades da Sociedade Civil, em especial as que integram a Comissão Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993).

As diretrizes para uma política de recursos humanos explicitadas no refendo documento fundamentam-se em alguns pressupostos, entre os quais se destacam:

(1) a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, destina-se às crianças de zero a seis anos e é oferecida em creches e pré-escolas, e,

(2) em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. Assim, o adulto que atua, seja na creche seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce.

No que se refere à formação, a Política explicita as seguintes diretrizes:

- Formas regulares deformação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados.

- A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional.

- A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.

- Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham na no prazo máximo de 8 (oito) anos. "(MEC/SEF/COEDI.Ì993)".

Em decorrência dessas diretrizes, uma das ações prioritárias explicitadas na Política de Educação Infantil é a promoção da formação e valorização dos profissionais da área, o que exige acordos e compromissos entre as instâncias que prestam esse serviço, as agências formadoras e as representações desses profissionais. Ao MEC cabe o papel de articulação e coordenação, além do apoio técnico e financeiro a ações desenvolvidas nessa direção.

Assim, a definição de uma Política de Formação do Profissional constitui uma das tarefas mais urgentes para a implementação da Política de Educação Infantil, e, como pode ser verificado numa breve análise da situação atual, um importante desafio a ser enfrentado.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas do País. Especialmente nas primeiras, diagnósticos realizados por pesquisadores de instituições como a Fundação Carlos Chagas, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e universidades, mostram que muitos desses profissionais não têm formação adequada, percebem remuneração muito baixa e trabalham sob condições bastante precárias Mesmo no segmento da pré-escola, é grande o número de profissionais que não possuem segundo grau completo e que podem ser considerados leigos, "lato sensu" (Barreto). O percentual de leigos atinge 18.9% dos professores de pré-escola do Pais e em alguns estados supera um terço do corpo docente (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994).

Os professores da educação pré-escolar são, em sua maioria (56,6%), formados na habilitação magistério de segundo grau e um percentual maior (17%) tem curso superior Não há dados que permitam quantificar, com confiabilidade, aqueles que possuem estudos adicionais à habilitação magistério ou licenciatura específica para atuar na área da pré-escola Sabe-se, entretanto, que a oferta deformação específica para a educação pré-escolar, tanto no nível de segundo grau quanto no superior, apresenta números irrisórios. Em 1990, conforme dados do SEEC/MEC, concluíram a habilitação de segundo grau para magistério de pré-escolar 2.844 alunos, em todo o País; no ensino superior, a licenciatura para pré-primário apresentou, em 1990, 313 Concluintes e, em 1991, apenas 261 alunos foram diplomados nessa habilitação.

1 Texto adaptado disponível em http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DE%20EDUCADORES/POR%20UMA%20POL%C3%8DTICA%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFISSIONAL%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf

A qualidade da formação oferecida é outra questão que merece análise. Estudos têm mostrado que a formação do professor da educação básica, nela incluída a pré escola, deixa muito a desejar no Brasil O circulo vicioso "baixa remuneração - pouca qualificação" estabelecido na área requer, para que seja superado, o investimento nos dois lados da equação No caso da educação infantil, que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função E preciso, portanto, conforme explicitado na Política, que formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais sejam assegurados e que esta formação seja orientada pelos pressupostos e diretrizes expressos na Política de Educação Infantil.

Dada à complexidade da questão e a necessidade de que decisões sejam tomadas, e assumindo o papel articulador e coordenador da implementação das políticas educacionais, a SEF. Com o apoio do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, tomou a iniciativa de promover a discussão do tema com os principais segmentos envolvidos: pesquisadores e especialistas, profissionais de agencias formadoras, dos sistemas de ensino e de organizações não governamentais que atuam na área, representantes do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, técnicos do MEC e membros da Comissão Nacional de Educação Infantil.

A organização dos temas do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil visou possibilitar a análise da questão, partindo da discussão sobre o currículo de Educação Infantil, o perfil e a carreira do profissional da área e as alternativas para sua formação nos cursos de segundo grau, supletivo e ensino superior e nos programas de capacitação em serviço. Para tanto, além dos textos produzidos pelos palestrantes e publicados neste volume, foram de fundamental importância os relatos de experiências dos sistemas municipais de educação de Campinas, Curitiba, Rio de Janeiro e Blumenau; de universidades, como as federais de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul; da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, da Secretaria do Bem-Estar Social, do município de São Paulo; e de organizações como o UNICEF e a AMEPPE (Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert) O relato sobre o sistema francês de formação de professores também foi muito útil para o debate.

A participação de representantes do Conselho Federal de Educação e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais possibilitou o envolvimento dessas importantes instâncias na discussão de um tema que deverá ser objeto de recomendações e normas emanadas por aquelas instituições. O relatório-síntese do Encontro é fruto da contribuição de todos os participantes e cumpre, assim, o objetivo de subsidiar o Ministério da Educação e do Desporto, os sistemas de ensino e as agências formadoras, na formulação de diretrizes e estratégias para a formação inicial e continuada do profissional de Educação Infantil.

Aspectos gerais da formação de professores para a educação infanto, nos programas de magistério – 2° grau

Introdução

Inicialmente gostaria de explicitar dois entendimentos básicos que orientam o presente texto O primeiro refere-se ao conceito de educação. O segundo refere-se ao que consideramos o pressuposto básico na formação de professores.

Na sequência, faremos algumas considerações sobre a formação de professores, especialmente em nível de ensino médio para, então, indicarmos os aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil.

I - Entendimentos básicos - Educação

A docência e a formação para ela é uma prática de educação. Entendemos que a educação é um fenômeno humano. Fruto do trabalho do homem nas relações sociais, constitutivas do existir humano e que tem por finalidade a produção do humano; a humanização do homem.

Nesse sentido, a sociedade construída pelos homens tem frente às crianças e jovens a dupla e indissociável tarefa de tomá-los ao mesmo tempo usuários e beneficiários da riqueza civilizatória historicamente acumulada, bem como partícipes e construtores dessa mesma riqueza Ou seja, prepará-los para se elevarem ao nível da civilização atual - suas riquezas e seus problemas - para nela atuar com cidadãos ou, no dizer de SCHIMED - KOWAZIK (1983) para o incessante projeto de humanidade dos homens.

Nesse sentido a educação é uma prática de toda a sociedade. Especialmente, a educação escolar tem por finalidade possibilitar que nesse processo de humanização os alunos trabalhem os conhecimentos das ciências e da tecnologia, das artes e da cultura, desenvolvendo as habilidades para conhecê-los, revê-los, operá-los, transformá-los e as atitudes necessárias para tornar os conhecimentos cada vez mais direcionados na construção do humano, superando, portanto, os determinantes da sub-humanização.

Pressuposto na formação de professores

Tarefa complexa. Não para poucos. Dentre eles, os professores. Para os que necessitam ser preparados, formados. Uma formação que coloque no início, antecipadamente, o resultado das ações que se propõe empreender. (Pinto, 1969). O que, em se tratando de formar professores, implica num conhecimento (teórico-prático) da realidade existente. Este é, pois, o pressuposto básico na formação de professores: o conhecimento (teórico-prático) da realidade (no nosso caso, a educação infantil), antevendo as transformações necessárias e instrumentalizando-se para nela intervir.

Exemplificando: na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência. Isto é. Tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes. O que implica ir para essa realidade municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar (que educação infantil é necessária e porque, que escola e que professores são

necessários e com quais conhecimentos e habilidades) que dê suporte aos instrumentos de captação e análise do real existente, para conhecê-lo nas suas determinações e possibilidades para a instauração do novo (resultante do confronto entre o ideal – a realidade que se quer; e o real - o existente).

Após a explicitação da finalidade da educação e do pressuposto básico na formação de professores, consideramos, a seguir, face aos objetivos deste Encontro. Algumas questões relacionadas à formação de professores no ensino médio, evidenciando a problemática da educação infantil. Entendemos que a formação de professores no ensino médio é apenas uma das possiblidades de formação, sendo igualmente importante pensá-la no ensino superior e sob forma de educação continuada.

Historicamente a formação do professor para a educação infantil em nosso país foi institucionalizada na Escola Normal e Instituto de Educação até os anos 70 e, após, na Habilitação Magistério.

Ao ensejo das conquistas expressas na Constituição de 88 e que apontam para a necessária institucionalização da educação infantil, faz-se oportuna a iniciativa do MEC em articular a Politica Nacional, onde se inclui a formação de professores.

Nesse sentido, os estudos e pesquisas que temos feito sobre a formação de professores em nível de ensino médio poderão trazer alguma contribuição.

II Aprendendo com os erros - ou a importância da investigação e análise crítica sobre a formação.

Parece-nos oportuno trazermos à reflexão dos grupos que ora iniciam um processo sistemático de formação do professor para a educação infantil, alguns problemas que marcam a evolução da formação de professores no ensino médio. Assim, num breve panorama, podemos fazer os seguintes registros:

1 - Em finais dos anos 60 o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) promoveu uma série de estudos e diagnósticos sobre a realidade do ensino Normal, evidenciando sua problemática.

Eny Caldeira (1956), relatando resultados parciais de pesquisa feita em alguns estados brasileiros, constata que os programas desenvolvidos nos cursos não satisfaziam as necessidades de formação de professores capazes de fazerem frente aos problemas reais encontrados no ensino primário.

Lúcia Pinheiro (1977) constata, sobre a perda de especificidade do Ensino Normal As Escolas Normais e com frequência os próprios Institutos de Educação, vêm funcionando como simples cursos a mais, sem maior significação, dentro de um conjunto de cursos médios Sobre o distanciamento entre cursos de formação e a realidade da escola primária também foi diagnosticado:

"(...) embora os alunos estudem Psicologia e Sociologia, não adquirem atitude psicológica e sociológica adequada para enfrentar, no futuro, problemas concretos, individuais e coletivos, como relações ambiente-criança, família-escola, aluno-professor, vida intelectual-vida afetiva, efeitos da personalidade do professor, para adotar os possíveis meios de ação que, em cada caso, impõem aos educadores. Ao aluno não é dada oportunidade de refletir sobre problemas, os mais imediatos, relacionados com a escola primária, e que estão a exigir soluções."

A análise critica, rigorosa e lúcida produzida pelos intelectuais educadores no interior do próprio órgão responsável pela elaboração e/ou execução da politica dos cursos de formação de professores, e aqui brevemente por nós retomada, coloca em evidência os problemas no interior dos próprios cursos, e nas suas determinações pelo sistema escolar/político mais amplo.

A deterioração aqui evidenciada no interior das escolas normais é produto da deterioração e/ou precariedade do sistema de formação de professores como um todo, especialmente os equívocos da própria institucionalização da Universidade entre nos.

A escola normal (oficial e privada) traduz no seu interior - na sua organização e funcionamento, no seu currículo e nos programas, nos métodos de formação, nos seus professores (no trabalho destes) - o não compromisso com a formação do professor necessário à transformação quantitativa e qualitativa do ensino primário, isto é, a escola normal não estava sendo capaz de formar professor capazes de contribuírem com a educação das crianças na escola primária.

Contrariamente à tendência que vinha sendo amplamente apontada, em finais dos anos 60, de ampliar e configurar a especificidade do ensino normal, a Lei 5692, em 1971, ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para1º e 2º graus, transformou o ensino normal em uma das habilitações profissionais de 2° grau, agora obrigatoriamente profissionalizante. Na verdade reduziu e resumiu o curso normal a um apêndice profissionalizante no 2° grau.

Com a edição da "Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de1º grau e 2º graus" (Lei 5.692), em 1971, o curso de magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau. Com esta mudança extinguiu-se, em primeiro lugar a formação de "professores regentes" e, em segundo lugar, descaracterizou-se a estrutura anterior do curso.

Em outras palavras: a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas Os antigos institutos de educação, pouco a pouco, deixaram de existir, e a formação de professores para ministrar aulas na habilitação ficou restrita aos cursos superiores de Pedagogia.

Em coerência com os princípios estabelecidos pela lei, o Parecer do Conselho Federal de Educação que versava sobre a Habilitação Específica para o Magistério (Parecer 3.491/72) estabelecia que "O currículo apresenta um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte de formação especial, que apresenta o mínimo necessário à habilitação profissional". Este trecho demonstra a dicotomia entre dois elementos que deveriam ser indissociáveis.

Esta situação agravou-se pela indicação, no mesmo Parecer, de que a educação geral "deverá, a partir do segundo ano, oferecer os conteúdos dos quais ele (aluno) se utilizará diretamente na sua tarefa de educador". Deduz-se desta orientação que o domínio dos conteúdos inerentes ao Núcelo Comum e destinados à formação geral do aluno ficou restrito ao1º ano. Assim, reforçou-se a predominância do caráter tecnicista na formação profissional que se observa na Lei 5.692.

Outro aspecto relevante a assinalar decorre da possibilidade, aberta pela Lei 5.692/71, de lecionar até a 6ª série do ensino de1º grau, aos docentes que tenham sido habilitados pelo 2º , "se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica" (parágrafo1º art. 30).

Dessa forma, a Habilitação Específica para o magistério podia formar professores que ministrassem aulas desde as classes de educação infantil – frequentadas por alunos de três anos em diante - até a 6ª série do1º grau. Essa amplitude de possibilidades, combinada com aquele caráter tecnicista já apontado, resultou em fragmentação ainda maior de um curso, já por si especifico.

Da associação dessa subdivisão acentuada da Habilitação Especifica para o Magistério com a progressiva desvalorização profissional que marcou o exercício da docência nas duas últimas décadas, dentre outros fatores, resultou o agravamento da qualidade que se observa no sistema educacional brasileiro.

A lei não expressou nenhuma preocupação no sentido de que fossem modificados os conteúdos e nem mesmo a organização proposta, pautando-a nas reais necessidades que a nova clientela do então primário apresentava, nem mecanismos para a articulação entre a Habilitação Magistério e as necessidades que estavam colocadas pelo ensino de1º grau (seis séries iniciais) onde o formado exerceria o magistério.

Se é incorreto imputar-se a então nova lei tôda a deterioração da formação de professores, uma vez que qualquer lei se efetiva pela ação dos seres humanos, também será incorreto não apontar nela os pontos cruciais que mobilizaram e/ou ajudaram a impulsionar a precariedade do ensino.

Nessa perspectiva, após a Lei 5.692/71, é possível identificar as seguintes características da Habilitação Magistério:

a) é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;

b) apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;

c) habilitação de "segunda categoria", para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;

d) a disciplina "Fundamentos da Educação", não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que, na prática, se traduz em "ensinar-se" superficialmente tudo e/ou apenas aspecto;

e) o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar - o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a "prática salvadora" onde tudo será aprendido.

f) não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;

g) não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1 ° grau e a formação - que profissional se faz necessário para alterar a situação que al está? - de 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério.

h) a Habilitação Magistério, conforme definida na lei, não permite que se formem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada;

i) os livros didáticos disponíveis frequentemente transmitem um conhecimento não cientifico, dissociado da realidade sociocultural e politica, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais dos alunos.

Os cursos superiores que formam os professores para atuarem no 2º grau não têm conseguido prepará-los suficientemente; os cursos de bacharelado e licenciatura não têm formado os professores para ensinarem solidamente as disciplinas de formação geral que compõem o núcleo comum e nem para prepararem os futuros professores primários para ensinarem os conteúdos da Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Os cursos de Pedagogia, por sua vez, não têm preparado o aluno (futuro professor primário) para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos das disciplinas básicas, tampouco lhe tem possibilitado uma consciência aguda da realidade na qual vai atuar.

Essa desarticulação configura as condições precárias de exercício do magistério, traduzidas, conforme recentes pesquisas, nos seguintes aspectos:

- os professores primários têm formação escolar deficiente nas disciplinas do Núcleo Comum e nas disciplinas da Habilitação;

- os professores primários possuem graves deficiências no seu processo de alfabetização, comprometendo, desde o inicio, a alfabetização de seus alunos;

- há excessiva influência de fatores extras educacionais, como o clientelismo político na alocação dos professores;

- inexistência e/ou inadequação de livros, materiais didáticos, área física e serviços de supervisão e orientação pedagógica aos professores em exercício.

Se queremos reverter o quadro precário da educação escolar nas séries iniciais, é preciso investir fundo na modificação dos cursos de forma a assegurar que esse professor tenha.

a) aguda consciência da realidade na qual irá atuar;

b) sólida fundamentação teórica, que lhe permita 1er essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos;

c) consistente instrumentalização que lhe permita intervir e transformar a realidade

2 - Apesar desse quadro de precariedade, propostas de superação têm sido colocadas em prática. Embasadas em estudos e pesquisas realizadas em universidades e institutos apresentam alguns pontos de convergência a que poderíamos denominar de princípios norteadores comuns:

- que o campo de atuação profissional seja tomado como referência na formação, ou seja, embase os currículos, os conteúdos e as atividades do curso.

- portanto, a unidade teoria e prática esteja sempre presente na formação. - os cursos precisam se constituir em projeto pedagógico articulado, traduzindo a proposta educacional (da educação infantil, no caso), - na organização e funcionamento das escolas se trabalhe a diversidade (local, regional, peculiaridades) na unidade (proposta educacional).

Nas propostas de superação dos problemas da formação de professores há o reconhecimento de que a formação do professor para a pré-escola deve ocorrer legalmente no ensino médio No entanto, não apresentam maiores detalhamentos sobre essa especificidade. Talvez essa ausência se explique porque esses estudos privilegiaram a formação de professor para as 4 séries iniciais, uma vez reconhecida sua importância e precariedade E também porque o avanço histórico r reconhecimento da instância ainda não estava bem configurado como hoje.

Entretanto, reconhecem que o desenvolvimento da criança é um "continuum".

3 - Quem atua como professor na educação infantil? Sem dados precisos mas procedendo a ligeiras observações, percebe-se que os egressos da Habilitação Magistério acabam por assumir essa função. Na realidade adversa, contraditória e desigual em que se realiza a educação em nosso país, o professor egresso do ensino médio, não raro, se torna professor na pré-escola.

Nesse sentido, é legítimo que o curso inclua no seu projeto pedagógico (currículo, conteúdos, atividades) a problemática da educação infantil. Não como especialização, uma vez que os quatro anos são necessários para uma sólida formação do professor para as 4 séries iniciais. uma vez também que a especialização requer essa base sólida. Portanto, parece-nos que qualquer especialização deva ocorrer após a formação básica do professor. Também porque especializar significa aprofundar estudos, face a um campo de atuação complexa.

Por isso, parece-me que incluir a problemática da educação infantil no curso de formação de professores no ensino médio é uma exigência historicamente necessária.

III - Aspectos da Formação de Professores para a Educação Infantil

Pelo exposto até o presente consideramos que:

1. A educação infantil requer professores especializados, formados em cursos específicos, pautados nos mesmos princípios dos cursos de formação de professores para qualquer nível do ensino. Quais sejam:

a - tomar o campo de atuação (educação infantil) como referência para a formação: o currículo, os conteúdos, as atividades, a organização, os profissionais necessários. Nesse sentido, ser um curso profissionalizante.

b - possibilitar que o futuro professor conheça a problemática e se instrumentalize para atuar na realidade existente (da educação infantil). Realidade essa que tem dimensões históricas (institucionais e pessoais: a criança), sociais, políticas, legais.

Nesse sentido, ser um curso que desenvolva no futuro professor a habilidade de pesquisar o real.

c - explicitar qual a direção de sentido da educação (infantil) no processo de humanização.

d - instrumentalizar teórica e praticamente o futuro professor para ter condições de exercer a dupla e indissociável tarefa de cuidar e promover a criança.

Estes quatro tópicos podem vir a ser problematizados nas várias disciplinas e atividades que compõem os cursos de formação de professores no ensino médio.

Programa Pro Infantil

O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério.

O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil

Com material pedagógico específico para a educação a distância, o curso tem a metodologia de apoio à aprendizagem em um sistema de comunicação que permite ao cursista obter informações, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas, recebendo assim uma formação consistente.

Ao final do curso, o cursista será capaz de dominar os instrumentos necessários para o desempenho de suas funções e desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças da educação infantil.

O ProInfantil é uma parceria do Ministério da Educação com os estados e os municípios interessados. As responsabilidades são estabelecidas em um acordo de participação, assinado pelas três esferas administrativas.

Para participar, o professor interessado deve procurar a secretaria de educação de seu município. Por sua vez, o município interessado deve procurar a secretaria de educação de seu estado.

***O currículo do ProInfantil está estruturado em seis áreas temáticas*:**

Base Nacional do Ensino Médio:

Linguagens e Códigos (Língua portuguesa);

Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, Antropologia, História e Geografia);

Matemática e Lógica;

Vida e Natureza (Biologia, Física e Química).

Formação Pedagógica:

Fundamentos da Educação (Fundamentos Sócio-filosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil);

Organização do Trabalho Pedagógico (Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil).

A ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL;

PROPOSIÇÕES CURRICULARES ENSINO FUNDAMENTAL: TEXTOS INTRODUTÓRIOS

DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROPOSIÇÕES CURRICULARES ENSINO FUNDAMENTAL TEXTOS INTRODUTÓRIOS REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Um Convite à Reflexão

Desafios da formação pretende ser uma coletânea de publicações contendo propostas curriculares para o ensino na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A primeira delas – Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – é um texto preliminar que apresenta reflexões sobre o currículo a ser desenvolvido nos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental. As Proposições Curriculares da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos estão em processo de elaboração e comporão novos volumes da coletânea.

Esta publicação é resultado de uma construção progressiva de discussões entre professoras e professores que estão nas salas de aula, coordenações pedagógicas e acompanhamento das escolas[2]. Parte ainda das contribuições de documentos, livros, periódicos que trazem produções acadêmicas que tratam das questões curriculares[3].

Reafirmando o protagonismo dos professores e das professoras na elaboração das Proposições Curriculares, uma vez que são eles os dirigentes dos processos de ensino e de gestão político-pedagógico da escola, a SMED propôs essa reflexão e produção. Para tanto, organizou a Rede de Formação dos 1º, 2º e 3º Ciclos, cujos encontros foram realizados ao longo de 2007 e 2008, e contaram com a participação dos profissionais[4], ora organizados de forma geral (ciclos, nível de ensino e outras), ora por disciplina.

Dessa forma, o texto aqui apresentado foi produzido coletivamente, na Rede de Formação, em interlocuções com vários profissionais da RME/BH e consultores das diversas disciplinas, num esforço de reflexão sobre questões fundamentais para a educação e o currículo. Vai, assim, como um documento preliminar, à consideração de todos os educadores das escolas municipais, para leitura e crítica em momentos da formação e planejamento.

As Proposições Curriculares são uma aposta e um convite a novos diálogos e futuras reformulações, que vão torná-las instrumento cada vez melhor, e mais claro para orientar as equipes profissionais das escolas no planejamento pedagógico.

Sobre as Proposições Curriculares para a RME/BH

As Proposições Curriculares para a RME/BH constituem um projeto de cultura comum que deve ser desenvolvido com as crianças, pré-adolescentes e adolescentes, jovens e adultos para que sua experiência educativa escolar seja de aprendizagem e crescimento, numa perspectiva de educação como direito à formação humana.

A cultura comum que compõe essas Proposições Curriculares pressupõe conhecimentos socialmente construídos, parte de uma herança social e cultural, a que todo educando tem direito para que compreenda-se, compreenda o contexto histórico, político, econômico, social, cultural das diversas sociedades em seus tempos e espaços, exercendo a plena cidadania. Tomamos, de modo mais restrito, o termo conhecimentos escolares que articula conhecimentos disciplinares, atitudes e valores.

As crianças, os pré-adolescentes e os adolescentes, os jovens e os adultos chegam às escolas "com identidades de classe, raça, etnia gênero, território, campo, cidade, periferia [....]" (Arroyo). Essas identidades são marcadas pelos conhecimentos que trazem das linguagens, da ciência, das relações sociais, dos valores, dos costumes construídos nas interações com seu contexto social e cultural. Entretanto, para que esse cidadão ou cidadã possa exercer plenamente sua cidadania, é necessário que seus conhecimentos e saberes sejam reconhecidos e ampliados. Cabe à escola, ou seja, é função da escola, possibilitar aos diversos grupos sociais que compõem seu quadro discente reconhecer de seus conhecimentos e a sua ampliação e incrementação, incorporando dados, organizando-os, desenvolvendo estratégias de percepção, compreensão, busca, associação cognitiva e análise. Portanto, é função da escola desenvolver uma proposta curricular que leve os estudantes a atingir patamares mais organizados de conhecimento e de processos complexos de conhecimento, favorecendo a sua participação e inclusão nas discussões e busca de respostas para as questões de seu tempo e de sua idade, de sua sociedade, desse mundo, de agora.

Dessa forma, estas Proposições Curriculares foram elaboradas com o objetivo de garantir a todos os educandos o direito aos conhecimentos sociais das várias disciplinas, aos valores, aos comportamentos e às atitudes que lhes permitam compreender e transitar no mundo. Ou seja, o direito à educação, o direito a viver as experiências escolares de aprendizagem e formação. Trazem, portanto, o pressuposto de uma educação para todos, que busca renovar a esperança e teima em inventar novas saídas para um mundo melhor.

---

2 *O acompanhamento é realizado pelas equipes da Secretaria Municipal de Educação: Gerências Regionais de Educação, Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e Formação (GCPPF) e Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE).*

3 *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 2001; o Estatuto da Criança e do Adolescente 1990; a Lei 10639/2003, que tornou*

obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro e Afro-brasileira nas escolas; Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais -Conteúdo Básico Comum (CBC /2006); Proposições Curriculares da Escola Plural de Belo Horizonte (1994, 1995, 1996, 2004); COSTA, Marisa Vorraber (org). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005; Dossiê: O campo do currículo hoje: debates em cena. Educação em Revista, FAE UFMG, n. 45, junho 2007; MEC/SEB. Indagações sobre currículo. Brasília: nov, 2006.

4 *Mesmo diante de muitas dificuldades para organizar a escola de forma a viabilizar a saída dos professores, sem prejuízo das aulas dos estudantes, os encontros da Rede de Formação foram avaliados positivamente pelos professores que puderam participar.*

Por que "proposições curriculares" para a RME/BH?

É necessário entender este documento como uma revisitação à Escola Plural, cuja implantação, há mais de uma década, vem produzindo mudanças na organização das escolas, nas práticas e sensibilidade dos professores. Foram produzidos documentos, implementadas propostas de formação continuada e desenvolvido um conjunto de projetos que, mesmo com limitações e críticas, têm favorecido avanços nas ações da RME/BH. A Escola Plural traduz um conjunto de princípios, de ideias, conceitos, práticas, posturas que configuram um modo de entender a educação e a escola que são aqui reafirmados ao se propor a reelaboração de suas Proposições Curriculares.

A Escola Plural é uma proposta pedagógica que, assim como outras tantas, desenvolvidas em outros estados e municípios[5], orienta-se pela teoria curricular crítica. Essa teoria, cuja gênese encontra-se nos estudos sobre classes, gênero e raça, ou seja, nos estudos que tratam da dominação econômica, sexista e rácica, esclarece que as práticas pedagógicas que se organizam da mesma forma que as práticas sociais excludentes, discriminatórias e hierarquizadas promovem as desigualdades escolares. Assim, a estrutura da escola, suas formas de organização e seu currículo tendem a ser fatores determinantes do fracasso ou do sucesso escolar de inúmeros estudantes.

Essa proposta pedagógica, num movimento de negação das práticas sociais e pedagógicas que excluem, discriminam e selecionam, a partir da análise do cotidiano escolar, redefine aspectos que tradicionalmente contribuíam para a exclusão de amplos setores da sociedade do direito aos conhecimentos, "incorpora dos movimentos sociais a consciência dos direitos, da cidadania, da igualdade, das culturas, das identidades de gênero, raça e classes" (Arroyo, 1995), constituindo, pois, uma proposta educacional e curricular que contrapõe-se àquelas que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social.

A Escola Plural apresenta avanços teóricos centrados na defesa de uma educação mais adequada aos tempos em que todos têm direitos a uma formação integral. Propõe mudanças radicais, que não apenas alteram a estrutura e organização das escolas, mas também requerem dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a construção de uma nova concepção de escola, de organização do trabalho pedagógico, de estudante, de educar, e uma nova concepção de si mesmos como profissionais.

Concebe e trata o educando como um ser produto e produtor de culturas, ressaltando a necessidade de abrir a escola a diversas manifestações culturais, aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade; a importância de construir com o/a estudante uma autoimagem positiva; a necessidade de organizar-lhe um espaço para convivências, socializações e aprendizados de valores e condutas, considerando as implicações do "direito à diferença" – o gênero, a raça, a religião, a origem nacional e regional, a variedade linguística e outras dinâmicas sociais.

5 *Escola Candanga (Brasília), Escola Cidadã (Porto Alegre), Escola Sem Fronteiras (Blumenau), Escola Cabana (Belém).*

Contudo, o que constatam os educadores é que tudo isso é indispensável, mas não é suficiente para possibilitar ao educando a participação efetiva na sociedade com tudo que essa lhe oferece, lhe exige e também lhe nega. Como diz Arroyo (2006, p.54), "os educandos nos obrigam a rever os currículos".

A apresentação das Proposições Curriculares, sem desprezar avanços fincados num movimento que tem raízes democráticas, busca flagrar lacunas que são apontadas nas falas dos professores e de especialistas que se debruçam sobre as questões curriculares. Uma dessas lacunas diz respeito à utilização nas propostas curriculares, orientadas pela teoria crítica, de um discurso abstrato e complexo, e a ausência de sugestões que orientem a formulação de propostas alternativas, o que torna difícil, na prática, sua implementação.

Nesse movimento de implementação de uma proposta curricular orientada pela teoria crítica do currículo, embora a aprendizagem dos conhecimentos disciplinares fosse considerada fator primordial no desenvolvimento dos sujeitos, sua formulação ficou genérica, ganhando espaço a ênfase dos tão necessários processos de socialização de crianças, jovens e adultos. Isso hoje nos leva a propostas curriculares com orientações que possam situar a escola como o lugar da aprendizagem dos conhecimentos disciplinares, socialização e desenvolvimento do educando.

A necessidade e emergência de preencher essas lacunas levam os professores de várias regiões do País e, particularmente, os professores das escolas municipais de Belo Horizonte a demandarem, nos últimos anos, uma organização dos conhecimentos referentes às disciplinas escolares, às atitudes, aos valores, numa proposta curricular claramente definida. Ou seja, a partir de suas observações acerca dos conhecimentos que trazem seus educandos e das necessidades e exigências do mundo contemporâneo, os professores acreditam na necessidade da elaboração de um projeto de cultura comum que possa orientar sua prática no trabalho com crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos. Fazendo nossas as palavras de Costa e Moreira, nos limiares do contemporâneo,

"[...] quando indícios de que transformações radicais estão ocorrendo em nossas maneiras de pensar, de conviver e de habitar o mundo, metamorfoseando até mesmo aquilo que consideramos humano, mais do que nunca [...] ainda se faz necessário considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola, pois os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para garantir o aprendizado dos estudantes e ampliar seus horizontes. Precisamos, além da imersão no cotidiano, do conhecimento dos padrões mais organizados e sistematizados das disciplinas escolares." (MOREIRA)

É necessário salientar que muitas mudanças ocorreram nos últimos anos no contexto social e político mais geral, entre as quais se destacam: a universalização e inclusão na escola pública; o alargamento das expectativas de formação na educação escolar (para o trânsito, a sexualidade, a cidadania, etc.); as mudanças próprias das áreas de conhecimento, reformulando conceitos essenciais; os diversos estudos sobre teorias de currículo; a demanda pelo uso de tecnologias.

Também é essencial que se considere as novas condições da organização escolar (mais coletiva e autônoma, flexível e diversificada conforme a situação de ensino) e do trabalho docente (são maiores e mais amplas as responsabilidades educativas do professor). Certamente, diante destas e de outras mudanças, o fator que mais preocupa os professores, colocando-os muitas vezes em situações de sofrimento no trabalho, tem sido a presença de grupos de estudantes muito mais heterogêneos do que aqueles com os quais estavam acostumados a lidar. Como afirma Moreira, baseando-se nos estudos de Stuart Hall,

"[...] é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação."

A presença desses desafios reforça a necessidade de que os professores e estudantes tenham metas de ensino claramente definidas, metodologias cuidadosamente pensadas, trabalho coletivo. O esforço para elaborar estas Proposições Curriculares para a Educação Fundamental da RME/BH é uma tentativa de avançar na elaboração de currículos anteriormente concebidos como uma lista de conteúdos, desconsiderando todas as questões relativas a valores, atitudes e contextualização social, e também na elaboração de currículos por intenções educativas ou competências gerais, que não orientam adequadamente a ação docente.

Assim, esta publicação da Coletânea *Desafios da Formação* – Proposições Curriculares para as Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte –, constitui um documento que, ao responder aos anseios dos educadores, aborda alguns aspectos relevantes para a elaboração de um currículo e define/estabelece o que é essencial para ser ensinado e aprendido nos ciclos da infância, da pré-adolescência, da adolescência; na educação fundamental noturna e na educação de jovens e adultos.

Sublinhamos que a definição do que deve ser ensinado e aprendido em cada ciclo, etapa ou modalidade da Educação Básica, apresentada neste documento, não se refere a um padrão mínimo, nem a um padrão máximo, mas às aprendizagens direcionadas a um cidadão que se encontra na infância, na pré-adolescência, na adolescência, na juventude ou na idade adulta, ou seja, suas necessidades formativas. Portanto, são indicadores de qualidade social da formação dos sujeitos na Educação Básica nas dimensões física, psicológica, intelectual, ética, social e cultural.

Dessa forma, o essencial aqui apresentado é para ser trabalhado e analisado, e possíveis desdobramentos devem ser incluídos, de acordo com a realidade de cada escola, considerando: as intenções educativas gerais, as condições locais onde a ação irá ocorrer, os profissionais, os estudantes, os conhecimentos escolares a serem ensinados e aprendidos e as estratégias pedagógicas.

Se apresentamos o que ensinar e aprender, pretendemos prosseguir em discussões e em construção de respostas para desafios já demandados pelos educadores: Como desenvolver sugestões específicas de ensino que possibilitem a construção das capacidades/habilidades desejáveis, conforme o contexto da escola? Como avaliar o desenvolvimento das capacidades/habilidades? Como registrar o diagnóstico das avaliações? Como trabalhar de forma interdisciplinar? Como trabalhar com temas/problemas/questões investigativas? Como construir projetos específicos para avançar/trabalhar as dificuldades de aprendizagens específicas de agrupamentos de estudantes? Como desenvolver estas Proposições Curriculares considerando o estágio de desenvolvimento do estudante dentro do ciclo?

Lembramos, ao final, que maior clareza curricular é necessária, mas não é suficiente para o desenvolvimento de um projeto educacional que tenha como objetivo a formação integral dos educandos, de modo que sejam capazes de participar de todas as esferas da vida pública. Tomando de empréstimo as palavras de Santos (2004), é preciso ainda mais políticas públicas que venham a equacionar as profundas desigualdades econômicas e sociais existentes, ampliando as oportunidades de vida dos educandos e de suas famílias e comunidades.

Concepções que sustentam estas proposições curriculares

Estas Proposições Curriculares orientam-se pela política educacional que vem sendo desenvolvida no município, desde 1994, e assentam-se na emergência e evolução de uma democracia radical, entendida, no campo educacional, como o direito da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e adulto ao acesso e permanência na escola. O direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, a aprender os conhecimentos disciplinares, atitudes e valores que lhes permitam a plena inserção no mundo social e a participação efetiva em todas as esferas da vida pública, produzindo, consumindo, recebendo, transformando, inventando, criando culturas e o direito à "igualdade radical nas interações raciais/étnicas, de classes e de gênero". (TORRES)

O desenvolvimento destas Proposições Curriculares não pode desconsiderar as características do estudante (sua idade e seus conhecimentos, suas possibilidades de compreensão e elaboração, o meio econômico, social e cultural onde vive), as características de sua família e da escola, pois estes são determinantes fundamentais das formas de pensamento do estudante ou são a base da construção das capacidades almejadas. Assim, as experiências escolares de ensino e aprendizagem dos estudantes e dos professores precisam estar comprometidas com a diversidade, com ações diversificadas que considerem as diferenças de ritmos e formas de aprender, o que colabora para a criação de oportunidades mais igualitárias para todos.

Tendo em vista que alguns conceitos que articulam estas Proposições Curriculares podem ter diferentes acepções, faz-se necessário que o professor e as coordenações pedagógicas tenham clareza do significado aqui utilizado para: intenções educativas, capacidades/habilidades, experiências escolares, conhecimentos disciplinares. Estas Proposições orientam-se pelas intenções educativas para a Educação Básica, apresentadas nos Cadernos da Escola Plural:

- A construção da autonomia do estudante.

NOVA CONCURSOS

- A construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e a interação ativa e crítica com o meio físico e social

- O tratamento da informação e a expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias.

Para efetivar essas intenções educativas, as Proposições Curriculares organizam-se em capacidades/habilidades, que orientarão a seleção e organização dos conhecimentos, as metodologias para seu desenvolvimento e a avaliação, levando em consideração as condições do estudante.

O termo capacidade/habilidade está sendo aqui empregado como um norte, uma meta geral de formação que os educadores tomam como referência para a organização e o desenvolvimento das propostas de ensino. Neste documento, como nos cadernos do CEALE (2005) – os quais tomamos como referência para os processos de alfabetização e letramento nos 1º e 2º Ciclos –, a opção pelo termo capacidades/habilidades justifica-se pelo fato de ele ser amplo, dando conta de denominar:

- os atos motores: segurar um lápis para escrever, o pincel ou a esponja para pintar, mover o mouse para deslocar o cursor, chutar uma bola, correr, pular corda, etc.

- as operações mentais: simples e complexas – enumerar, ordenar, identificar, localizar, distinguir, selecionar, calcular, associar, classificar, registrar, ler, interpretar, inferir, comparar, relacionar, analisar, sintetizar, avaliar, etc.

- as atitudes que favorecem a autonomia: organizar-se e organizar seus pertences; desenvolver interesse em aprender e expor seus conhecimentos; emitir opiniões com clareza e segurança; trabalhar coletivamente; responsabilizar-se pelo cumprimento de horários, com a realização e apresentação de atividades propostas; ter compromisso com sua auto avaliação, etc.

- os valores: conhecer a si mesmo; conhecer o outro; criar condições para uma convivência fraterna; cumprir regras e combinados; ser solidário e tolerante; valorizar a vida; cuidar do próprio corpo; saber colocar-se no lugar de outro; respeitar as opiniões e ações das minorias; interessar-se em conhecer e compreender os demais povos, raças, ideologias, religiões, etc.; respeitar o próximo, os animais o meio ambiente; mediar conflitos, partilhar, valorizar a liberdade de expressão, valorizar a vida cultural, etc.

Capacidades/habilidades expressam os conhecimentos escolares – conhecimentos disciplinares, atitudes e valores – que se deseja desenvolvidos com os educandos, a partir de experiências escolares que favoreçam aprendizagens e levem à incrementação, reelaboração, afirmação dos conhecimentos que o educando constrói nas interações no seu mundo social, bem como ampliação de suas possibilidades de elaborar novos conhecimentos. Nessa medida, os conhecimentos disciplinares e as experiências escolares utilizadas para seu desenvolvimento assumem papel importante na articulação das capacidades/habilidades – conhecimento – que orientam estas Proposições Curriculares.

Nessa perspectiva, memorizar os conhecimentos disciplinares não significa ter conhecimento, pois o conhecimento depende da capacidade de relacionar, interpretar, calcular, associar, analisar, etc. O ensino e a aprendizagem do conhecimento disciplinar deixa de ter como objetivo apenas o acúmulo de informações sobre a disciplina, confluindo em construção de estratégia para atingir formas de pensar e encaminhar soluções, diante de problemas e questões colocadas por cada um e pela sociedade.

Estas Proposições Curriculares, considerando a proposição do CEALE-FaE-UFMG, pressupõem que o desenvolvimento das capacidades/habilidades deve ser previsto dentro de uma lógica e organização que introduz, retoma, trabalha e consolida os conhecimentos escolares, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades/habilidades. Apresentamos como definição para auxiliar a organização dos processos escolares os seguintes tipos de abordagem:

I – Introduzir – Leva os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Os estudantes, no seu dia a dia, desenvolvem muitos conhecimentos e, nesse sentido, Introduzir não significa necessariamente um primeiro contato com determinado conceito, mas, sim, um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação-problema. Da mesma maneira, a abordagem inicial de uma determinada capacidade/habilidade, muitas vezes, depende de conteúdos e de procedimentos que foram aprendidos na própria escola, quando do desenvolvimento de outras capacidades/habilidades. A introdução dessa nova capacidade dar-se-á articulada a uma retomada de aspectos relacionados a essas outras capacidades.

R – Retomar – Ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam a outras capacidades já consolidadas necessariamente terão de ser retomados, sendo ampliados à medida que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. Procuraremos evidenciar aquelas capacidades que, mesmo após serem consolidadas, serão objeto de trabalho pedagógico do professor, por serem importantes no desenvolvimento de outras. É importante ressaltar que Retomar não tem o mesmo sentido de revisar. Revisar tem, muitas vezes, um sentido de repetição de algo que já deveria ter sido aprendido. Retomar significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que, para isso, há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente.

T – Trabalhar – Tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades/habilidades. É importante que o professor organize seu trabalho tendo bem definida a capacidade que pretende desenvolver. Essa é uma fase em que os processos avaliativos são fundamentais para que o professor defina as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser consolidado pelos estudantes ao final desse processo.

C – Consolidar – No contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho pedagógico realizado com eles seja claramente concluído. Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área disciplinar. A avaliação assume nessa fase o objetivo de compor um quadro das aprendizagens construídas pelos estudantes, que serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no Ciclo.

Com essas ideias, esperamos que os professores possam organizar sua proposta de ensino, construir melhores condições para a realização de diagnósticos e avaliações gerais e parciais em suas turmas, para que os estudantes também possam compreender melhor e ter melhor desempenho na aprendizagem. Tal como expresso, ressaltamos

"[...] a importância que se atribui à sensibilidade e ao saber do professor no sentido de adequar a proposta à real situação de seus educandos. Espera-se que o docente – em conjunto com toda a escola – alie acuidade e disposição positiva para implementar esta proposta, atentando para as efetivas circunstâncias em que se deverá desenvolver seu trabalho."

A Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Idade de Formação

Esta proposta considera a organização do tempo escolar na lógica dos ciclos e ressalta que os ciclos de Idade de Formação[6] não devem ser vistos como uma proposta para aqueles que têm dificuldades na aprendizagem ou que fracassam na escola, tampouco como uma proposta para simplesmente acabar com os altos índices de reprovação escolar.

O que se propõe e se pretende com a organização em ciclos é uma adequação da escola ao desenvolvimento biológico, social e cultural de crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Adequação de tempos, espaços, conhecimentos e metodologias, vivências e convivências para o planejamento das ações educativas, criando melhores condições para as aprendizagens que possibilitarão o crescimento equilibrado dos educandos.

Os Ciclos de Idade de Formação também possibilitam a "reconceituação" da organização geral da Escola Básica à medida que assume como perspectiva essencial a formação humana que não pode desconsiderar a aprendizagem dos conhecimentos escolares como um dos seus pressupostos.

Acredita-se, nessa perspectiva, que o próprio trabalho docente fique favorecido, à medida que os tempos maiores que os das "séries" e menores que os quatro anos de cada parte do Ensino Fundamental auxiliem os planejamentos conjuntos e integrados.

O trabalho em equipe dos docentes na escola, considerando o tempo do ciclo, será aqui sempre muito enfatizado, pois com ele o professor pode compartilhar suas dúvidas e possíveis soluções, ganhando incentivo nos momentos difíceis e proporcionando aos estudantes uma ação pedagógica articulada. Permite, ainda, detectando problemas, planejar soluções.

Adotando essa perspectiva, considera-se o Ensino Fundamental em nove anos e em três ciclos:

- 1º Ciclo – 6/7/8/9 anos – 1º, 2º e 3º anos de escolarização na Educação Fundamental;
- 2º Ciclo – 9/10/11/12 anos – 4º, 5º e 6º anos de escolarização na Educação Fundamental;
- 3º Ciclo – 12/13/14/15 anos – 7º, 8º e 9ºanos de escolarização na Educação Fundamental.

Retomando as diretrizes para a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação, apresentadas na publicação intitulada Estruturação do Trabalho Escolar na RME/BH, reafirmamos que a organização por ciclos de idade de formação implica reformulações no cotidiano escolar que ainda hoje constituem desafios para as práticas pedagógicas. Portanto, é preciso considerar:

- A incorporação das crianças de seis anos no Ensino Fundamental exige uma atenção especial na escolha dos profissionais responsáveis pelo trabalho neste ciclo e sensibilidade, compromisso e respeito com a idade da infância para o estabelecimento das capacidades e metodologias a serem desenvolvidas nessa faixa etária.
- A incorporação dos pré-adolescentes de 11 anos junto aos de 9 e 10, articulando 4º , 5º e 6º anos de escolarização em um ciclo, exige uma equipe com uma mesma organização do trabalho.
- A constituição de equipe de docentes por ciclo e grupo de turmas deve prever planejamento e replanejamento conjunto e desenvolvimento de projetos específicos para as necessidades apresentadas.
- Na constituição de equipes por ciclos, os professores podem organizar-se do modo que for mais adequado, dividindo entre si as aulas e tarefas, mas o planejamento conjunto por três anos é absolutamente essencial, caso contrário, não há ação no ciclo.
- A responsabilidade pelas turmas não deve se orientar pelo princípio das listas de acesso ou outro qualquer que não seja a necessidade dos educandos e a competência do professor para o efetivo atendimento.
- É imprescindível que o mesmo grupo de professores e a coordenação pedagógica acompanhem os estudantes durante os três anos do ciclo.
- É essencial o incentivo dos dirigentes e coordenadores para a organização de atividades de vivências e convivência entre as turmas do ciclo; de projetos especiais em que uns ajudam aos outros; de atividades de apoio àqueles que mostram dificuldades específicas; de atividades conforme demandas.

6 *É tomado como referência o texto de Elvira de Souza Lima, "Ciclos de formação – uma reorganização do tempo escolar". GEDH (Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano), São Paulo, 1998*

Em todas as propostas, é importante ressaltar:

- As turmas de estudantes devem ter um contato preferencial com um docente.
- Nos anos iniciais, da infância e pré-adolescência, este contato deve ser mais longo, de modo que cada turma seja acompanhada e pelo menos um profissional tenha preferência de dialogar e combinar os projetos da turma.
- Nos anos finais, embora a organização disciplinar crie mais fragmentações, o/a professor/a de referência é essencial para fazer o contato, os projetos, os combinados e as articulações em cada turma.
- Apresentamos a seguir os textos por ciclos e por disciplinas, desdobrando estas ideias gerais em Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental.

Referências

AMARAL, Ana Lúcia. Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da Escola Plural. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0403t.PDF>. Acesso em: 23 nov. 2007.

ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Indagações sobre currículo. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola de. Escola Plural: a função de uma utopia. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/TE13.PDF>. Acesso em: 25 nov. 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. Leitura e escrita: capacidades da Alfabetização. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. (Col. Instrumentos da Alfabetização)

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Antônio F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. Educação & sociedade, ano 21, n. 73, Dez. 2000.

MOREIRA, Antônio F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Antonio F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. Educação em revista, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007.

PEREIRA, Cícero, LIMA, Marcus Eugênio, CAMINO, Leoncio. Sistemas de Valores e Atitudes Democráticas de Estudantes Universitários de João Pessoa. Reflexão e Crítica, vol.14, n. 1, 2001.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Um currículo para a Escola Cidadã. Paixão de aprender, Secretaria Municipal de Educação-Prefeitura Municipal de Porto Alegre, n. 8, nov. 1994.

SILVA, T.T. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. Cadernos de Pesquisa, n. 73, p. 59-66, 1990.

TORRES, Carlos (Org.). Teoria crítica e sociologia da educação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

Desafios da Formação no 1º Ciclo

O objetivo principal desta Proposição Curricular é orientar a escola e o professor na sua ação educativa no 1° Ciclo de idade de formação, período da infância que compreende as crianças da faixa etária de 6, 7 e 8/9 anos.

O desenvolvimento de uma ação educativa requer, antes de mais nada, caracterizar a quem ela se destina. Portanto, torna-se de fundamental importância tentar responder: Que características são peculiares a este ciclo? Como se desenvolvem as crianças nesse ciclo de aprendizagem? Que lugar devem ter as disciplinas, em uma proposição curricular, considerando que a alfabetização e o letramento são a centralidade do ciclo?

Grande parte dessas questões tem sido discutidas na RME/BH nos últimos anos, podendo-se dizer que há um acúmulo de entendimentos a respeito. Aqui faremos uma síntese, utilizando uma abordagem que tem se mostrado mais coerente, com a perspectiva de retomada do tema. Comecemos, então, tentando responder às questões: Quem são as crianças de primeiro ciclo? Que características são peculiares ao 1° ciclo?

Caracterizando as crianças do 1º ciclo

A criança não é um ser em passagem, ou inacabado, ou um adulto em formação, não é um projeto do futuro, portanto seu "direito" de compartilhar do mundo adulto não pode representar a ausência de seu direito à infância. A criança é um agente, sujeito do presente, que tem grande capacidade de experimentar, comunicar-se, criar estratégias para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Traz consigo desejos e pensamentos próprios, crenças, conflitos, medos, dúvidas e contradições, aprovações e negações, sorrisos e lágrimas, produtos e produtores da sua condição de existência.

É preciso considerar que o desenvolvimento humano não acontece da mesma forma e no mesmo tempo para todas as crianças. Cada criança é um ser único, com suas vivências, ritmos e características pessoais que precisa ser considerada e acolhida em sua diversidade.

As crianças trazem infâncias diferentes, há aquelas a quem é permitido estender os anos de vida como criança, num mundo protegido das preocupações e das violências, e há aquelas cuja infância "esbarra cotidianamente na violência, no abandono, no consumo infantil, no abuso sexual, etc." (SEMED). As imagens quebradas[7] das infâncias felizes impõem ao professor o compromisso de buscar conhecer a realidade das infâncias para as quais deverá pensar suas ações educativas.

O desenvolvimento da criança – em todos os seus aspectos – é um processo construído, dialético, implicando evoluções, involuções e interdependências. As crianças do 1° ciclo necessitam de ações e orientações que as levem a desenvolver capacidades de traduzir as experiências em representações.

A criança constrói sua identidade a partir do conjunto de suas relações, das expectativas construídas a respeito do seu ser, das suas experiências de ser, ou seja, ela constrói sua identidade a partir da identidade que lhe foi conferida e por ela apropriada. Dito ainda de outra forma, sua identidade se constrói a partir daquilo que ela faz com o que fizeram a ela.

7 *Referência ao título do livro Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres, escrito por Miguel Arroyo, que considera que nesses tempos o fundamental é conhecer as trajetórias humanas e os tempos dos educandos para reconstruir as trajetórias profissionais dos mestres feitas à medida de imagens superadas.*

O 1° ciclo é um período de curiosidade, de descobertas, de imaginação, de interação social, de construções de significados e de formas cada vez mais complexas de sentir, agir, pensar. Esse ciclo tem uma função estruturante na formação do educando e caracteriza-se por ser o mais propício para o desenvolvimento da socialização e da aquisição de capacidades básicas: ler e escrever, compreender e fazer uso das diversas linguagens.

Como a criança aprende?

Alguns teóricos se debruçaram sobre estudos que os levaram a formular concepções acerca da aprendizagem da criança e essas tiveram várias implicações pedagógicas nas escolas. Nesta Proposição Curricular não trataremos dos vários estudos, optamos por nos orientar pelos estudos de Vygotsky que, a nosso ver, vão ao encontro de nossas concepções sobre educação, escola, formação e reafirmam as intenções educativas apresentadas na introdução deste documento.

Vygotsky, um dos precursores da concepção interacionista ou histórico-cultural, defende que no processo de desenvolvimento devemos distinguir duas linhas qualitativamente diferentes. Essas linhas se diferem no que concerne à origem do desenvolvimento. Uma diz respeito aos processos elementares de desenvolvimento que são de origem biológica, como a percepção, a atenção e memória involuntárias. Outra diz respeito aos processos complexos de desenvolvimento que são de origem sociocultural, ou seja, são construídos culturalmente, como a linguagem, a atenção e memória voluntárias. Ele observa que, embora os processos elementares sejam transformados, constituindo novas e mais elaboradas formas de pensamento, a criança não abandona os processos elementares. Dessa forma, Vygotsky não ignora os fatores biológicos envolvidos no desenvolvimento da criança, mas dá importância às vivências sociais e culturais que levam a criança a criar formas mais complexas de pensar e agir. (REGO)

Nessa perspectiva, considera que há duas situações de desenvolvimento da criança: a primeira – desenvolvimento real – é aquilo que a criança já alcançou, ou o que já sabe fazer bem, sem a ajuda de outro. A segunda – desenvolvimento potencial – é o que a criança sabe fazer com a ajuda de outro mais capacitado. A distância entre esses dois pontos – real e potencial – Vygotsky nomeou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, a ZDP está entre aquilo que a criança resolve com autonomia e o que ela faz com a ajuda de um adulto ou de companheiros mais capazes. Portanto, as práticas educativas não podem partir apenas do que a criança já alcançou (nível real de desenvolvimento), mas devem levar em conta o que ela consegue fazer com ajuda de outras pessoas (nível potencial de desenvolvimento). O aprendizado organizado é que leva ao desenvolvimento real, criando condições para que o educando possa resolver sozinho as situações.

Essa concepção traz algumas implicações quando se pensa na elaboração e no desenvolvimento de uma Proposição Curricular:

- A escola tem um papel fundamental na vida da criança, pois traz algo completamente novo ao curso de seu desenvolvimento. Constitui-se como primeiro espaço coletivo de socialização fora da família e pode favorecer o contato com um conjunto de conhecimentos que ela não pode vivenciar espontaneamente na sua vida social.
- As ações educativas escolares devem direcionar-se para intervir na ZDP, pois o desenvolvimento das capacidades da criança dependerá de intervenções que tenham como objetivo reduzir essa distância. Portanto, situações propícias são necessárias para que ocorra o aprendizado.
- As ações educativas escolares devem orientar-se por intencionalidades, o que requer planejamento cuidadoso, acompanhamento, reflexão e avaliação.
- As ações educativas escolares devem ser pensadas a partir da interação entre sujeitos, pois as aprendizagens se dão por meio do contato do indivíduo com o ambiente cultural.

O que a criança faz hoje com a ajuda de um colega ou da professora poderá fazer sozinha amanhã. "A interação com o outro, provoca um alargamento da capacidade cognitiva individual, fazendo com que os processos em desenvolvimento venham a se completar, criando novos patamares para o aprendizado." (SEMED)

- O planejamento das ações educativas escolares deve levar em conta as singularidades das crianças, pois cada uma internaliza o conhecimento de forma diferente, dependendo do seu nível de desenvolvimento real e potencial.
- A diversidade nas turmas ou no agrupamento é fundamental para a interação das crianças, pois sem ela não poderá haver trocas.
- As práticas educativas devem ser concebidas num clima de colaboração e afetividade que incentive a troca de ideias e informações e o diálogo, não para homogeneizar os conhecimentos, mas para possibilitar que tanto as crianças mais experientes como os menos experientes possam progredir no seu desenvolvimento ou na construção de suas capacidades.
- A avaliação passa a ser um processo contínuo, porque o importante não é apenas a aprendizagem que já ocorreu, mas aquela que está no processo de construção. Os erros das crianças possibilitam compreender como elas pensam e a partir daí ampliar suas formas de pensar, portanto a avaliação é também um diagnóstico para se definir as intervenções pedagógicas necessárias, e não um instrumento definitivo ou definidor apenas do que a criança sabe ou não sabe.

As concepções de aprendizagem e desenvolvimento apresentadas nos levam a algumas importantes considerações sobre o desenvolvimento do pensamento lógico da criança que, certamente, orientarão a seleção dos conhecimentos escolares e metodologias a serem desenvolvidas.

Para que a criança do 1° ciclo seja capaz de reconstruir operações mentais, é necessário, primeiramente, que concretize a operação por meio de ações, nas quais ela operará por semelhanças, correspondências entre formas, descobrindo vínculos entre elementos. As operações mentais são ações pensadas, que exigem, primeiramente, uma concretização, para que, em seguida, a criança seja capaz de reconstruí-las em seu pensamento. (Piaget)

NOVA CONCURSOS

Nessa faixa etária a criança avança progressivamente na sua capacidade de substituir os acontecimentos ou objetos por representações (desenho, números, palavras, símbolos). "Elas começam a ser capazes de, partindo de sua própria experiência, construir significados e abstrações." (SMED) Sua relação com o mundo é mediada pelos sistemas simbólicos e a linguagem é o sistema simbólico básico da humanidade. O desenvolvimento da linguagem cumpre um papel decisivo para ajudar a criança a sistematizar o resultado de suas ações, a recordar, a compreender e dar forma ao seu pensamento.

A compreensão de como se desenvolve o pensamento lógico da criança traz como uma das implicações a necessidade de que as ações educativas privilegiem ações concretas, em situações reais e a utilização de materiais para o estabelecimento de relações e construção de conceitos.

"Por meio da interação social e pela mediação da linguagem, o ser humano vai atribuindo sentido ao mundo que o cerca e, agindo nesse meio, vai transformando suas estruturas cognitivas." (SMED). A convivência com outras crianças e adultos nos diversos espaços favorece um processo de transição de um pensamento mais egocêntrico para um pensamento mais descentralizado, possibilitando que a criança comece a relacionar seus pontos de vista a outros e a construir suas próprias conclusões. Nessa perspectiva, o processo de socialização é uma ação educativa fundamental.

A fim de planejar mais acertadamente sua ação educativa junto a cada turma ou grupo de crianças, o professor precisa dar-se conta dos diversificados conhecimentos que as crianças trazem para dentro da sala de aula, entendendo que estes vão, continuamente, modificando-se a partir das novas e, agora, sistematizadas experiências de aprendizagem. Ou seja: é necessário considerar os conhecimentos das crianças como ponto de partida e ampliá-los.

Quanto mais o conhecimento escolar se articular ao conhecimento cotidiano, mais significativa será a aprendizagem das crianças. Para que uma atividade seja significativa, tenha sentido para a criança, precisa estar inserida em um contexto, seja uma brincadeira, um jogo, uma história, uma situação-problema.

As ações educativas desenvolvidas por meio de jogos e de brincadeiras possibilitam à criança a apropriação da realidade, expressão de fantasias, desejos, medos, sentimentos, sexualidade e agressividade. Os jogos e as brincadeiras podem ser entendidos como situações-problema, entendendo que problema é toda situação na qual seja solicitado que as crianças ponham em jogo o que sabem para lidar com novos desafios na busca de respostas.

"Jogar implica observar, pensar, interpretar, avaliar, relacionar, analisar e comparar, coordenar diferentes pontos de vista, tomar decisões, antecipar a jogada do outro, organizar e planejar ações, imprimindo-lhes uma direção, uma intenção. Tudo isso requer uma série de capacidades cognitivas que são naquele momento do jogo aperfeiçoadas ou desenvolvidas. Já em uma dimensão sócio afetiva, o jogo pede superação de obstáculos, persistência e espírito lúdico; exige concentração, organização, disciplina, envolvimento, participação e cooperação. Por permitir que a criança tematize sobre suas produções durante cada partida, investigue sobre as ações mais favoráveis para vencer, analise seus erros e corrija suas ações, o jogo acaba por promover um conjunto de atitudes mais favoráveis à aprendizagem, uma melhor autoestima e autoconfiança." (TORRES)

Portanto, os jogos em grupo têm importante papel no desenvolvimento da autonomia, da capacidade de descentrar-se e coordenar diferentes pontos de vista, na expressão de ideias e no estabelecimento das relações entre as coisas. Sendo assim, a brincadeira e o jogo tornam se um recurso privilegiado de desenvolvimento da criança, oportunizando a cooperação espontânea, uns ajudam os outros e o professor ajuda a todos, atuando na zona de desenvolvimento proximal para promover avanços na aprendizagem individual e coletiva.

Quando compreendemos como se dá o processo de aprendizagem da criança, percebemos a importância fundamental da relação entre professor e educando e entre as próprias crianças, pautada no diálogo, na troca de informação, no confronto, na negociação e respeito aos diferentes pontos de vista para o alcance de objetivos comuns. Percebemos, também, a necessidade de o professor conhecer a criança e a turma para planejar e replanejar ações educativas mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades essenciais para esse ciclo de idade de formação.

Alfabetização e letramento no 1° ciclo

Do ponto de vista dos objetivos do ensino, consideramos que a especificidade do 1° ciclo se caracteriza pelo foco no processo de alfabetização e letramento. Faz-se necessário apresentar alguns conceitos e princípios que deverão orientar o trabalho neste ciclo. Nesse sentido, discutiremos, a seguir, o que se entende por alfabetização e letramento e, posteriormente, as consequências pedagógicas de se adotar tais processos como centralidade das práticas de ensino e aprendizagem deste ciclo. A aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita é condição básica para que a criança leia e escreva com autonomia e envolve capacidades como:

- compreender que existe diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas;
- reconhecer as letras do alfabeto e as correspondências entre grafemas e fonemas;
- dominar as convenções gráficas (direção e alinhamento da escrita, segmentação das palavras);
- compreender a natureza do nosso sistema de escrita alfabético;
- entender que existe uma forma convencional de escrever as palavras, que algumas têm regras e outras não.

Isso tudo, que para o adulto pode parecer simples de ser apreendido, para a criança envolve um trabalho de reflexão sobre os sons da língua, de memorização e de compreensão de um complexo sistema. Sendo assim, o 1° ciclo deve ser considerado como o "ciclo da alfabetização", pois as especificidades que envolvem a aquisição do processo de leitura e escrita precisam ser trabalhadas sistematicamente e consolidadas neste período.

Dominar a tecnologia da escrita, desenvolvendo esse conjunto de capacidades/habilidades necessárias no processo de apropriação do sistema convencional da escrita, ou seja, se alfabetizar[8], é uma condição necessária para que a criança aprenda a ler e a escrever, mas não é suficiente para que ela domine os usos e funções sociais da escrita no mundo que a rodeia. Propiciar as necessárias condições para que as crianças leiam e escrevam com autonomia e utilizem a escrita em diferentes situações sociais implica ir muito além do trabalho com a escrita da linguagem, com a notação do sistema, implica levá-las a refletir sobre a linguagem escrita, tomando o texto (oral e escrito) como unidade linguística da comunicação e do processo de ensino e aprendizagem.

Para estar efetivamente inserida na cultura escrita, a criança precisa desenvolver comportamentos, atitudes e disposições. Precisa desenvolver o gosto pela leitura, conhecer seus usos e funções sociais, desenvolver capacidades e conhecimentos necessários à utilização prática da leitura e da escrita[9], conhecer, utilizar e valorizar o uso da leitura e da escrita em sala e fora dela. Isto porque não basta que a criança se alfabetize, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita da sociedade, que se manifesta em situações e níveis diferenciados. Como afirma Soares,

"[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. [...] É esse, pois, o sentido que tem letramento [...] Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." (SOARES)

Ainda na visão de Magda Soares, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da leitura e da escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento[10].

Ribeiro evidencia que uma das implicações pedagógicas que o conceito de letramento traz é a necessidade de reflexão sobre o papel da escola e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam com mais eficiência a demandas sociais relativas ao letramento.

"[...] não é a aprendizagem da linguagem escrita em si que transforma as pessoas, mas os usos que elas fazem desse instrumento."

Nesta perspectiva, as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que fazem com que uma pessoa seja considerada "letrada", precisam extrapolar os muros da escola, uma vez que tais práticas são demandadas em diferentes contextos sociais, em função dos mais diferentes objetivos e interesses: no trabalho, no lazer, na família, nas associações e organizações, etc.

Nesse sentido, um fundamental papel da escola é formar leitores e produtores de texto que interagem e fazem uso cotidiano da leitura e da escrita, lançando mão também dos avanços tecnológicos que nos possibilitam variados recursos capazes de qualificar e significar o trabalho de alfabetização, como os blogs, e-mails, jogos, etc.

A alfabetização e o letramento não devem ser uma tarefa apenas de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas devem também ser trabalhados pelos professores das outras disciplinas de forma integrada e interdisciplinar, dado que o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e de oralidade são essenciais para a aquisição dos conhecimentos das demais disciplinas curriculares, para que as crianças leiam e compreendam qualquer tipo de texto, seja ele de ciências, de matemática, de história, de geografia, educação física, arte ou inglês.

Considerando a centralidade do processo de alfabetização/letramento e a importância de se tomar o texto (oral e escrito) como eixo do processo de ensino e aprendizagem do 1º ciclo; considerando como foco integrador das diferentes disciplinas que compõem o currículo deste ciclo e o compromisso de toda a comunidade com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, abordaremos, a seguir, algumas considerações sobre as práticas de uso de textos, de leitura, escrita e oralidade, que precisam ser trabalhadas por toda a equipe do 1º ciclo.

A Exploração Orientada de Textos Diversificados em Sala de Aula

Os conhecimentos específicos e diversificados de cada profissional da escola são importantes para a seleção dos textos a serem ensinados. Cada professor é o mais indicado para propor os gêneros e tipos textuais mais adequados a sua área. O professor-referência na alfabetização e letramento é fundamental para auxiliar e orientar os demais colegas no estudo de cada gênero e suas características

8 *Estamos utilizando aqui o conceito de alfabetização como o aprendizado inicial da leitura e da escrita, a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema. Soares (2001)*

9 *Como por exemplo, as diversas formas de aquisição e acesso aos textos (uso de bibliotecas, empréstimo e troca de livros, utilização adequada dos instrumentos usados para o registro (lápis, caneta, computador), a maneira adequada de utilizar livro. Cadernos CEALE, 2006.*

10 *Soares (2004)*

NOVA CONCURSOS

linguístico-discursivas. Contudo, toda a equipe de profissionais precisa organizar o processo de ensino e aprendizagem e garantir uma maior coerência e adequação ao projeto educativo da escola. Se todos os profissionais do 1º ciclo se dedicarem ao trabalho com textos, a diversidade de gêneros trabalhados pode ser bem maior que aquela oferecida apenas pelo professor referência[11], possibilitando aos educandos ler e produzir textos mais variados, com maior competência e ampliando o processo de letramento.

Ninguém melhor para ensinar cada gênero que o professor que o conhece, sem, no entanto, deslocá-lo do conhecimento específico a ser ensinado. Para construir um mapa que represente os climas de uma região do Brasil, por exemplo, não basta que o professor de Geografia apresente as variações climáticas e onde elas ocorrem, mas é necessário explicar o que é um mapa, como ele se configura, suas características, seus objetivos, etc. O compromisso com o trabalho coletivo não significa, no entanto, que todos devem trabalhar ao mesmo tempo em todas as atividades e conhecimentos escolares, mas cada um deve fazer sua parte, cooperativamente, contribuindo para o alcance de um objetivo comum: o aprendizado e o letramento das crianças.

Nesse sentido, sugerimos uma prática de alfabetização e letramento que desperte o interesse dos educandos por meio de atividades significativas, da valorização dos seus conhecimentos e vivências e, principalmente, da ressignificação da escrita e da leitura, o que inclui, obviamente, um contato organizado, sistematizado e constante das crianças com os diferentes tipos de manifestação escrita, visando ao desenvolvimento das habilidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade, num determinado contexto social e cultural.

Dessa forma, é necessário criar oportunidades adequadas para que as crianças descubram a escrita como uma forma de interação social, desenvolvendo a sua autonomia na leitura e na produção de textos, trabalhando o processo de aquisição do sistema de representação da escrita e buscando inseri-lo no seu contexto de uso social e cultural.

O desenvolvimento da reflexão sobre as atividades de escrita

Nas atividades de escrita, é importante desenvolver com as crianças uma reflexão sobre o que é escrever e as especificidades dessa modalidade de linguagem, com o objetivo de ajudá-las a compreender os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quem vai ler o que eu estou escrevendo? Onde ele está? Será que ele vai entender o meu texto? Para que estou escrevendo?

11 Denominamos professor-referência aquele que é o maior responsável pelo trabalho com a alfabetização e letramento na turma. Entretanto, reafirmamos que, sendo a alfabetização e o letramento os objetivos do 1° ciclo, todos os professores são por eles responsáveis.

A exploração e análise dos textos lidos

Nas atividades de leitura, é fundamental que o professor explore, em cada texto, não somente os aspectos ligados aos processos de decodificação, e compreensão textuais, mas, principalmente, as pistas que o texto fornece para a construção do sentido pelo leitor (educando), explorando características como: o tipo de texto, os aspectos que o identificam, o objetivo do texto, os conhecimentos prévios dos educandos acerca do assunto tratado, o tipo de linguagem, o leitor-alvo, dentre outros.

Além disso, é importante que o professor realize atividades para que as crianças desenvolvam a habilidade de ouvir a leitura de textos, procurando diversificar os autores, as temáticas e os gêneros textuais. Antes de iniciar a leitura do texto, é fundamental que o professor discuta com as crianças suas expectativas em relação ao gênero, ao suporte, ao título, ao autor, ao tema e, após a leitura, compare as previsões feitas por eles com os aspectos relacionados ao texto lido, como: de que mais gostaram, as relações com outros textos lidos, suas opiniões a respeito do texto, os aspectos não compreendidos, etc.

O desenvolvimento da linguagem oral

Quanto à linguagem oral, é necessário desenvolver atividades sistemáticas que auxiliem no desenvolvimento de habilidades específicas requeridas por essa modalidade, focalizando as suas especificidades e as características que a identificam e/ou definem, procurando fazer com que as crianças atuem com textos orais em diferentes situações de comunicação: apresentações de peças teatrais, poesias e jornal falado, para as demais turmas, no auditório da escola; transmissão de recados e avisos; reconto oral de histórias lidas; entrevistas com familiares e moradores da comunidade; debates; relatos de experiências; seminários; gincanas com a comunidade; feiras de cultura; excursões dirigidas, etc.

Além disso, é importante comparar as situações vivenciadas nas produções escritas e orais, apresentando questões que enfocam as diferenças entre as duas modalidades da língua, como, por exemplo: se este texto fosse falado, precisaríamos explicar do mesmo jeito? Por quê? qual a diferença entre falar e escrever um texto?, etc. O objetivo desse tipo de atividade é ensino da leitura e da escrita, e como mediador do processo de interlocução, principalmente o que se estabelece entre as crianças e os professores.

Para isso, é fundamental desenvolver atividades que propiciem situações reais de interação das crianças por meio da escrita, a partir de uma rotina de trabalho que possibilite um contato sistematizado com textos de diferentes tipos, gêneros e funções sociais e que explore seus objetivos, suas funções e sua organização textual. levar as crianças a identificar e utilizar adequadamente mecanismos e/ou estratégias linguístico-discursivas que caracterizam o processamento discursivo em cada uma dessas duas modalidades, criando situações que exijam uma preparação, por parte deles, visando a uma estruturação do texto a ser produzido em função de sua adequação à situação de comunicação.

A organização do trabalho em sala de aula

Outro aspecto importante a ser considerado é a organização do trabalho em sala de aula. É fundamental que o professor garanta momentos em que as crianças se organizem em grupos, definidos de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento, podendo cada um deles, em função de seu nível de desempenho na realização das atividades, contribuir para o processo de aprendizagem uns dos outros. Isso porque as atividades de exploração do texto oral e/ou escrito devem ser desenvolvidas com base no pressuposto de que o conhecimento de/sobre a escrita se constrói a partir do conhecimento da língua (fala) que as crianças já possuem. Dessa forma, a realização das atividades em grupo configura-se como uma metodologia de trabalho fundamental para o desenvolvimento das crianças, uma vez que por meio dela as crianças podem confrontar seus conhecimentos e hipóteses sobre as relações entre fala e escrita.

Além disso, na organização das atividades de leitura, escrita e oralidade, é importante seguir uma rotina de trabalho que transforme a sala de aula em um ambiente de aprendizagem organizado, consistente e previsível, possibilitando às crianças o compartilhamento de ideias, o acesso a diferentes tipos de textos, a pesquisa de conhecimentos relacionados aos textos que produzem e, principalmente, criando as condições necessárias ao desenvolvimento da sua autonomia no processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Assim, os vários elementos que compõem o espaço da sala de aula, como os textos, os murais, os cartazes, os jogos de escrita, os livros, etc. devem servir de referências sempre disponíveis para o desenvolvimento de suas habilidades.

É importante ressaltar que todo o trabalho com a alfabetização e o letramento que aqui sugerimos deve respaldar-se numa concepção discursiva que toma a linguagem como um processo interativo, no qual os diferentes gêneros e tipos textuais e o seu contexto de produção e circulação funcionam como referencias para a compreensão e produção do texto oral e escrito. Para isso, é necessário também que o professor adote uma metodologia de ensino e aprendizagem que promova a construção do conhecimento por meio da reflexão e análise dos conhecimentos trabalhados, tendo em vista a formação de educandos capazes de compreender e utilizar a linguagem de forma crítica e autônoma e que possibilite às crianças organizarem o seu discurso em diferentes situações sociais de comunicação.

Alfabetização e letramento no 1º ciclo: centralidade ou exclusividade?

Como já dissemos, o que marca, identifica o 1º ciclo, do ponto de vista dos objetivos do ensino, é a alfabetização e o letramento. Contudo, considerar a alfabetização e o letramento como centralidades do processo educativo no 1º ciclo não significa desconsiderar as especificidades de todas as disciplinas e demais áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. Embora o desenvolvimento das capacidades que levam à alfabetização e ao letramento seja essencial para a formação da criança do 1º ciclo, os professores não podem torná-las exclusivas em seus planejamentos, pois para a formação da criança ou para seu desenvolvimento integral, a alfabetização e letramento, embora essenciais, não são suficientes.

A criança necessita desenvolver capacidades específicas de outras disciplinas. Não nos deteremos, aqui, nas considerações sobre a importância das outras disciplinas na formação das crianças do 1º ciclo, haja vista que essas serão apresentadas a seguir. Contudo ressaltamos que as disciplinas que compõem o currículo escolar devem ser trabalhadas em momentos cuidadosamente previstos e organizados, uma vez que trazem possibilidades de ampliar a formação das crianças com conhecimentos essenciais, que devem ser introduzidos (e algumas vezes até consolidados) no 1° ciclo. O ensino-aprendizagem das várias disciplinas favorece o desenvolvimento da formação de conceitos, noções de tempo, espaço, causalidade, senso crítico, controle motor, observação, etc., contribuindo para a formação de estruturas mais complexas de raciocínio e estabelecendo bases para a estruturação do pensamento lógico.

É essencial, portanto, que no 1º ciclo as ações educativas possibilitem não só a entrada no mundo da leitura e da escrita, mas a exploração e ampliação de conhecimentos que toda criança possui quando chega à escola, numa relação com o saber que permita "construir o mundo e a experiência como objetos de conhecimento e a si mesmo como sujeito conhecedor". (Bernadin)

Referências

ARROYO, Miguel Gonçalez. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2004.

BERNARDIN, Jacques. As crianças e a cultura escrita. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Infância: o primeiro ciclo de idade de formação. Belo Horizonte: SMED, 1999.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Construindo uma Referência Curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar. Belo Horizonte; SMED, 2002.

BLUMENAU. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BLUMENAU. Temporalidades humanas e currículo: II Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: SEMED; Edifurb, 2002.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. São Paulo: Ática, 1996.

SOARES, Magda Becker. Letramento/alfabetismo. Presença Pedagógica, v. 2,n. 10, p. 83-89, jul/ago.1996.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25 p. 5-25, jan/abril 2004.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas. Pátio, ano 6, p. 54- 57, nov. 2002/ jan. 2003.

TORRES, Márcia Zampiere. Diário na escola - Santo André: Jogo de idéias. Diário do Grande ABC.

Desafios da Formação no 2º Ciclo: entre a infância e a adolescência

O objetivo principal desta Proposição Curricular é orientar a escola e o professor na sua ação educativa no 2° ciclo de idade de formação, período entre a infância e a adolescência, que compreende os estudantes da faixa etária de 9, 10 e 11/12 anos. O desenvolvimento de uma ação educativa requer, antes de mais nada, caracterizar a quem ela se destina. Portanto, torna-se de fundamental importância tentar responder: Que características são peculiares a este ciclo? Como se desenvolvem os pré-adolescentes nesse ciclo de aprendizagem? Que lugar devem ter os conhecimentos disciplinares, em uma proposição curricular, que tem como centralidade a ampliação das capacidades de leitura/escrita e a ampliação das capacidades que levam à autonomia?

Grande parte dessas questões tem sido discutidas na RME/BH nos últimos anos, podendo-se dizer que há um acúmulo de entendimentos a respeito. Comecemos, então, tentando responder às questões: Quem são os pré-adolescentes do 2° ciclo? Que características são peculiares ao 2° ciclo?

Caracterizando os pré-adolescentes do 2° ciclo

Esse ciclo é marcado pela transição entre a infância e a adolescência, deixando presentes as características tanto de uma idade quanto da outra, em movimentos múltiplos de mudanças. Há um salto qualitativo e quantitativo em relação ao desenvolvimento nessa idade de transição do estudante, acarretando mudanças significativas nos aspectos relacionais, afetivos, de gênero e cognitivos.

É uma fase que inclui mudanças biológicas, consideradas universais, que variam de ritmo ou extensão de acordo com o sujeito, e que é marcada também por mudanças de comportamento e experiências influenciadas pela cultura e os contextos sociais em que estão inseridos os pré-adolescentes. Segundo Papalia e Olds, possivelmente o "início da adolescência, a saída da infância, seja o período mais intenso de todo o ciclo de vida".

Sabemos, então, que o desenvolvimento desses indivíduos não deve ser visto como uniforme e linear. De acordo com Lopes de Oliveira, "a tarefa de adolescer se torna cada vez mais complexa, pois os contextos atuais estão cada vez mais dinâmicos e contraditórios". Temos uma diversidade de comunidades, famílias, pessoas, com seus valores e conflitos, alegrias e esperanças, lutas e vitórias que, certamente, influenciam na maneira e na qualidade das relações vivenciadas e caracterizadas nesse período. A sociedade atual, centrada no consumismo, com a presença maciça da mídia e o bombardeio de informações dos diversos meios de comunicação, tem levado crianças e adolescentes a passarem por experiências marcantes, muitas vezes bem diferentes das vivenciadas por gerações anteriores.

As capacidades cognitivas dos estudantes evoluem significativamente na pré-adolescência, e esses apresentam maior concentração e capacidade verbal para expor suas ideias e pontos de vista. Tendem a fazer oposição às regras e normas impostas por uma autoridade – já com atitudes de adolescência –, mas gostam de jogar e brincar, demandando atenção e orientação – com atitudes de crianças. Segundo Jaime Backmann, a pré-adolescência é marcada por uma "indefinição" de identidade. "Seus comportamentos se confundem entre ser um adolescente em fase inicial, ou uma criança já 'crescida'."

Nessa fase, a construção da autoimagem se dá marcadamente na relação com os colegas. É na socialização e na troca de experiências com seus pares de idade que os educandos do 2° ciclo desenvolvem sua autonomia, construindo sua autoestima e seus valores. Assim sendo, a partir dos 9 anos, o pré-adolescente começa a projetar-se, seu relacionamento com o mundo é mais vivo e ativo, permeado de sentimentos, emoções, mesmo que ainda externalizados, em grande parte, por meio da reprodução do comportamento dos adultos com os quais se relaciona. Mostra ter mais autonomia, mas continua sendo necessário e oportuno orientar a organização do trabalho escolar, dos estudos e dos ritmos de atividades.

Nessa idade, tanto o pensamento quanto a linguagem são reestruturados a partir da realidade imediata e das interações sociais. A capacidade de abstração passa a caracterizar também os processos cognitivos, no sentido de elaborar a reflexão, a análise e o planejamento das ações. A elaboração de reflexões constitui-se como uma forma do pré-adolescente compreender e intervir sobre o real. Esses processos são ampliados com a aprendizagem de conceitos científicos, favorecidos pela compreensão dos campos de conhecimento estudados e do mundo. Tudo isto potencializa o estudante, nesse período da vida, a interagir com sua realidade, a ampliar a compreensão do mundo que o cerca e a construir interações.

Na infância, a criança tem vivências em diversas relações, contudo não consegue, necessariamente, fazer relações e ligações entre elas, não sendo capaz de reconhecer-se como parte dessas relações. À medida que cresce, desenvolve a capacidade de reflexão, o que auxilia na tomada de consciência de si e do outro, sabendo diferenciar-se. É característico também do pré-adolescente o cuidado consigo mesmo, com seu corpo e aparência, a formação de grupos de relação mais constante na escola e fora dela. O conhecimento dos diversos grupos sociais é facilitado, assim como a relação interpessoal, mesmo que aconteçam atritos constantes, principalmente entre meninas e meninos.

Desafios da formação no 2° ciclo

Na prática escolar, o início do 2° ciclo é muito marcado pelas questões da infância e seu o final pelas marcas da adolescência. Os estudantes do 2° ciclo, pelas suas características diversas e em movimento, exigem dos professores organização e metodologia de trabalho que acolham tanto as especificidades da infância como as da adolescência. Situa-se aí um dos grandes desafios dos profissionais que trabalham nesse ciclo. Como é citado na Proposição Curricular do 1° ciclo, há uma necessidade de estabelecer rotinas de trabalho diariamente. Quando organizamos esta rotina, nas turmas do 2° ciclo, devemos levar em conta as características próprias deste ciclo e a importância da diversidade de atividades e momentos, ora coletivos, ora individuais.

"O desenvolvimento da capacidade de interação favorece a construção de atividades de participação e cooperação nos trabalhos em grupo. A participação em tarefas diferenciadas desenvolve a responsabilidade de respeito às diferenças. O conhecimento das profissões e dos problemas associados a elas amplia a capacidade para compreensão das interações que se dão entre o meio e as pessoas." (CAMPOLINA)

É visível o interesse por atividades com regras definidas – jogos de tabuleiro, como o xadrez, o dominó, a dama –, por esportes que propiciem a competição entre as partes e, atualmente, pelos jogos eletrônicos. Embora os jogos eletrônicos não pressuponham a existência de um adversário humano, suscitam a competição com a própria máquina, abrindo possibilidades para desafios cada vez mais crescentes do raciocínio, na busca de novas estratégias capazes de superar limites. Vale ressaltar que estes jogos e atividades incitam o raciocínio como também permitem ao pré-adolescente dominar a própria conduta, exigindo o autocontrole e a auto avaliação de suas capacidades e limites. Trabalhar com jogos em sala de aula é fundamental, contudo as regras não devem ser vistas como produto de uma ordem superior ou exterior, mas devem ser definidas por meio de acordos coletivos entre os próprios estudantes.

Há necessidade de construir normas claras para a comunicação e o convívio no ambiente escolar: saber ouvir e opinar, respeitar diferentes pontos de vista, propor e defender temas. A participação em debates e assembleias desenvolve a capacidade de desempenhar papéis diferentes, o que permite ao estudante descentrar-se de seu ponto de vista individual e compreender o ponto de vista coletivo. É favorável, portanto, que se promovam debates e discussões em sala de aula em torno de temas atuais: sexualidade, drogas, o trabalho formal e informal, meio ambiente, tecnologia, as relações entre o meio e as pessoas, etc. Com isso, além de possibilitar a discussão sobre valores presentes na sociedade contemporânea, a escola abre espaços para o pré-adolescente refletir, podendo expressar suas ideias e/ou compartilhá-las com as de seus colegas.

Quanto à organização dos alunos e professores para o trabalho no 2° ciclo, merecem destaque dois aspectos: o primeiro diz respeito à inclusão dos educandos de 11 anos nesse ciclo e o segundo, à formação de coletivos de professores para o desenvolvimento do trabalho. Em algumas escolas e entre alguns professores da RME/BH ainda se faz presente a cultura da lógica seriada, na qual os estudantes de 11 anos "pertencem" às turmas de 5ª série e seus professores se organizam por disciplinas. É a partir dessa lógica que, hoje, no 2° ciclo, formam-se dois coletivos: um grupo de educadores trabalhando nos dois primeiros anos e outro grupo no último ano do ciclo. Essa organização tem sido dificultadora de um trabalho mais coletivo entre os professores, para atuarem com todos os estudantes do ciclo, num planejamento dos três anos.

A inclusão dos estudantes de 11 anos no 2° ciclo é defendida em vários estudos teóricos que tratam das idades de formação. Essa posição justifica-se pela necessidade de reconhecer as características dos pré-adolescentes não os "empurrando" antecipadamente para a adolescência. O desafio da organização de trabalho e da construção curricular no 2° ciclo, portanto, é a construção desse tempo como um ciclo articulado, com objetivos definidos e uma organização do trabalho docente de modo coletivo e unificado.

Eixos do trabalho no 2° ciclo

Essa Proposição Curricular aponta dois focos para o planejamento das ações educativas no 2° ciclo:

- O trabalho com a construção da identidade, da autonomia e da alteridade.
- A ampliação do trabalho com a leitura e a escrita iniciado no 1° ciclo de idade de formação.

A construção da identidade, da autonomia e do respeito à alteridade

Como já foi discutido anteriormente, nessa idade de transição, a autoafirmação – provar algo para os outros ou para si – a busca de autonomia, de liberdade, de relações fora do grupo familiar são de grande interesse dos estudantes e se fazem muito presentes, em suas ações e reações. Portanto, a escola e, principalmente, os professores devem conhecer o desenvolvimento do estudante, compreendendo de que modo ele se insere em diferentes contextos sociais. A escola deve desempenhar um papel significativo nesse momento de formação, constituindo-se em um espaço que contribua para o estudante ampliar o desenvolvimento dessas capacidades.

Os indivíduos aprendem, desde muito cedo, a ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, por meio de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, difíceis de reconhecer. As representações acerca de si e do outro vão se consolidando a partir das relações estabelecidas na família, na escola, no grupo de amigos, nas ideias veiculadas pela mídia, etc. Cabe à escola propiciar a reflexão e os questionamentos sobre as diversas posturas, principalmente sobre as posturas discriminatórias de qualquer natureza. Assim, a abordagem de temáticas como o bullying[12], as relações étnico-raciais e de gênero mostra-se imprescindível na construção das identidades destes sujeitos. Como nos diz Meyer,

"[...] gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo."

Quando agregada a categoria raça/cor, os dados apontam que "o risco de reprovação de meninos negros é três vezes maior que o de meninos brancos, enquanto meninas negras correm um risco duas vezes maior de repetir o ano do que as meninas brancas" (MEYER)

Ressaltamos o que diz Furlani:

12 *Bullying é um termo de origem inglesa utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica e repetidos, praticados por um indivíduo (bully) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz de se defender. A palavra bully significa "valentão", o autor das agressões. A vítima, ou alvo, é a que sofre os efeitos delas. Também existem as vítimas/agressoras, ou autores/alvos, que em determinados momentos cometem agressões, porém também são vítimas de bullying pela turma.*

NOVA CONCURSOS

"As diferenças – que hierarquizam os sujeitos – estão, constantemente, sendo produzidas no meio social, através de processos linguísticos e discursivos, num campo que é político, uma vez que nele estão implicadas relações de poder. Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc. e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo." (FURLANI)

Assim, o trabalho com estudantes do 2° ciclo deve centrar-se nesse eixo, de forma que a proposta curricular da escola esteja por ele orientada.

A ampliação do trabalho com a leitura e a escrita iniciado no 1º ciclo de idade de formação

A Proposição Curricular para o 2º ciclo não pode perder de vista as especificidades dessa idade e a articulação com o 1° ciclo, sobretudo no que concerne ao trabalho de alfabetização e letramento. Para tanto, utilizamos nesse texto o conceito de alfabetização e letramento apresentados nas Proposições Curriculares do 1° ciclo, que sugerimos serem consultadas por todos os professores do 2° ciclo. A alfabetização e o letramento não devem ser uma tarefa apenas de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas devem também ser trabalhados pelos professores das outras disciplinas de forma integrada e interdisciplinar, dado que o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade são essenciais para todas as disciplinas.

A capacidade relativa à apropriação do sistema de escrita (a alfabetização propriamente dita), a compreensão da natureza alfabético-ortográfica do sistema de escrita do Português deve ser a meta a ser alcançada ao longo do 1° ciclo. No 2° ciclo, essas capacidades da alfabetização, já citadas, deverão ser trabalhadas e retomadas sistematicamente, visando à consolidação da normatização e do desenvolvimento linguístico do estudante. Vale ressaltar que as habilidades relativas ao letramento deverão ser trabalhadas, persistente e progressivamente.

Podem ser consideradas, para o desenvolvimento deste eixo, as seguintes ações: O desenvolvimento da reflexão sobre as atividades de escrita Aprofundar a reflexão sobre o que é escrever e sobre as especificidades dessa modalidade de linguagem, com o objetivo de ajudar os estudantes a compreenderem os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quem vai ler o que eu estou escrevendo? Onde ele está? Será que ele vai entender o meu texto? Para que estou escrevendo?

A exploração e análise dos textos lidos

Nas atividades de leitura, é fundamental que o professor explore ainda mais, em cada texto, não somente os aspectos ligados aos processos de decodificação e compreensão textuais, mas principalmente as pistas que o texto fornece para a construção do sentido pelo leitor (educando), explorando características como: o tipo de texto, os aspectos que o identificam, o objetivo do texto, os conhecimentos prévios dos educandos acerca do assunto tratado no texto, o tipo de linguagem, o leitor-alvo, dentre outros.

É fundamental que o professor realize atividades para que os estudantes desenvolvam a habilidade de ouvir a leitura de textos, procurando diversificar os autores, as temáticas e os gêneros textuais. Antes de iniciar a leitura do texto, o professor deve discutir com os estudantes suas expectativas em relação ao texto, ao gênero, ao suporte, ao título, ao autor, ao tema e, após a leitura, compare as previsões feitas por eles com os aspectos relacionados ao texto lido, como: do que mais gostaram, relações com outros textos lidos, suas opiniões a respeito do texto, aspectos não compreendidos, etc.

O desenvolvimento da linguagem oral

Quanto à linguagem oral, é necessário desenvolver atividades sistemáticas que auxiliem no desenvolvimento de habilidades específicas requeridas por essa modalidade, focalizando as suas especificidades e as características que a identificam e/ou definem, procurando fazer com que os estudantes utilizem a linguagem oral em diferentes situações de comunicação: apresentações de peças teatrais, poesias e jornal falado, para as demais turmas, no auditório da escola; transmissão de recados e avisos; reconto oral de histórias lidas; entrevistas com familiares e moradores da comunidade; debates; relatos de experiências; seminários; gincanas com a comunidade; feiras de cultura; excursões dirigidas etc.

É necessário, ainda, comparar as situações vivenciadas nas produções escritas e orais, apresentando questões que enfocam as diferenças entre as duas modalidades da língua, como, por exemplo: se este texto fosse falado, precisaríamos explicar do mesmo jeito? Por quê? Qual a diferença entre falar e escrever um texto? O objetivo desse tipo de atividade é levar as crianças a identificar e utilizar adequadamente mecanismos e/ou estratégias linguístico-discursivas que caracterizam o processamento discursivo em cada uma dessas duas modalidades, criando situações que exijam uma preparação, por parte delas, visando a uma estruturação do texto a ser produzido em função de sua adequação à situação de comunicação.

A organização do trabalho em sala de aula

Outro aspecto importante a ser considerado é a organização do trabalho em sala de aula. É fundamental que o professor garanta momentos em que os estudantes se organizem em grupos, definidos de acordo com as diferentes atividades e níveis de desenvolvimento, contribuindo para o processo de aprendizagem uns dos outros. Isso porque as atividades de exploração do texto oral e/ou escrito devem ser desenvolvidas com base no pressuposto de que o conhecimento de/sobre a escrita se constrói a partir do conhecimento da língua (fala) que os pré-adolescentes já possuem. Dessa forma, a realização das atividades em grupo configura-se como uma metodologia de trabalho fundamental para o desenvolvimento do educando, uma vez que por meio dela podem confrontar seus conhecimentos e hipóteses sobre as relações entre fala e escrita.

Na organização das atividades de leitura, escrita e oralidade, é importante seguir uma rotina de trabalho que transforme a sala de aula em um ambiente de aprendizagem organizado, consistente e previsível, possibilitando o compartilhamento de ideias, o acesso a diferentes tipos de textos, a pesquisa de conhecimentos relacionados aos textos que produzem e, principalmente, criando condições necessárias ao desenvolvimento da sua autonomia no processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Assim, os vários elementos que compõem o espaço da sala de aula, como os textos, os murais, os cartazes, os jogos de escrita, os livros, etc., devem servir de referência sempre disponível para o desenvolvimento de suas habilidades.

Ressalta-se, ainda, que todo o trabalho de ampliação da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento, que aqui sugerimos, deve respaldar-se numa concepção discursiva que toma a linguagem como um processo interativo, no qual os diferentes gêneros e tipos textuais e o seu contexto de produção e circulação funcionam como referenciais para a compreensão e produção do texto oral e escrito. Para isso, é necessário também que o professor adote uma metodologia de ensino e aprendizagem que promova a construção do conhecimento por meio da reflexão e análise dos conhecimentos trabalhados, tendo em vista a formação de educandos capazes de compreender e utilizar a linguagem de forma crítica e autônoma e que lhes possibilitem organizar o seu discurso em diferentes situações sociais de comunicação.

A organização do trabalho docente no 2° ciclo

As diretrizes da Secretaria Municipal de Educação apontam que a equipe do 2° ciclo deverá ser constituída, prioritariamente, por professores com habilitação à docência no 1° e 2° ciclos do Ensino Fundamental. No entanto, os professores concursados para as disciplinas específicas em áreas de conhecimento também podem constituir esta equipe, considerando a organização do trabalho desse ciclo de formação (coletivo e global) e não a lógica anual e/ou da divisão das disciplinas específicas e fragmentadas do conhecimento. Para a efetivação desse coletivo, a manutenção de um mesmo grupo de professores para acompanhar as turmas ao longo dos três anos do ciclo é fundamental e muito contribui para um planejamento global para o ciclo, levando em consideração suas especificidades.

Considerando as características dos estudantes que fazem parte do 2° ciclo, o professor deverá possibilitar uma aprendizagem significativa, utilizando-se de recursos variados: jogos, computadores, calculadoras, livros didáticos e paradidáticos e vários portadores de textos (jornais, revistas, folhetos e propagandas).

O Papel dos Conhecimentos Específicos das Disciplinas na Formação dos Pré-Adolescentes

Nesta proposição curricular, muitas das capacidades apresentadas são comuns a diferentes disciplinas, pois implicam desenvolver conhecimentos (conhecimentos disciplinares, valores, e atitudes).

As capacidades apresentadas nesta proposição como essenciais ao desenvolvimento dos sujeitos, consideram a legítima expectativa de que o educando se modifique ao longo de sua trajetória escolar. Muitas delas são comuns a diferentes disciplinas, pois implicam desenvolver valores, interesses e atitudes positivas em relação ao estudo, à leitura, à escrita, à organização do trabalho, à necessidade de respeitar os colegas e professores, ao cuidado com o espaço escolar, à responsabilidade pelos seus próprios atos. As capacidades que dizem respeito às operações mentais envolvidas na construção do conhecimento disciplinar, tais como a abstração, a generalização, a análise, a síntese, a correlação, a percepção, a identificação, a aplicação, entre outras, também são capacidades importantes e necessárias em todas as disciplinas, embora se concretizem diferentemente em cada uma delas.

Sem dúvida, são importantes os conhecimentos disciplinares que apresentam diferentes conceitos, procedimentos e estruturas, mas o domínio deles não pode ser considerado como o resultado único do processo de ensino e aprendizagem. É necessário que os educandos desenvolvam capacidades de fazer algo com o conhecimento objetivo que aprenderam, que possam articular e aplicar as informações que adquiriram em novas situações, que ampliem as formas e os mecanismos de interação com o mundo e as novas possibilidades de resolução diante de novos problemas. Dito de outro modo, é preciso que, vivenciando condições diversas da vida social, sejam capazes de selecionar e coordenar conhecimentos pertinentes e de aplicá-los, recorrendo a estratégias adequadas à situação em que se encontram. É essa combinação de conhecimentos aprendidos e formas de utilizá-los adequadamente em diferentes situações que possibilita ao pré-adolescente ampliar seu modo de ler, escrever e ver o mundo, tornar-se autônomo e responsabilizar-se por suas ações.

Nessa perspectiva, as ações educativas devem ser planejadas e desenvolvidas de forma articulada entre todos os professores do ciclo.

Referências

BACHMANN, Jaime. Escola sem fronteiras: construindo cidadania pela educação. In: ANDRADE, Márcia Selpa de; DIAS, Julice; ANDRADE, Sônia Regina de (Orgs). III Congresso nacional de reorientação curricular: temporalidades humanas e currículo. Blumenau: SEMED; Edifurb, 2002.

BELO HORIZONE. Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação. Belo Horizonte: SMED, 2006.

CAMPOLINA, Luciana O. Tonar-se adolescente: a participação da escola na construção da transição da infância para a adolescência. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, 2007.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane;

GOELLNER, Silvana (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.
A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA ROTINA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Iniciando a conversa

A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento é o tema principal dessa unidade. Serão foco das reflexões temas como: planejamento no ciclo de alfabetização, delimitação de objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa, a elaboração de rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento, a organização do processo de ensino e de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Essas temáticas serão relacionadas às discussões sobre currículo, continuidade da aprendizagem e avaliação no ciclo de alfabetização discutidas na unidade 1 e aprofundadas nos encontros de formação. Entendemos que a delimitação do que precisa ser ensinado a cada ano do ciclo de alfabetização e como devem ser avaliados os direitos de aprendizagem podem subsidiar a elaboração do planejamento e a organização das rotinas na alfabetização.

Desse modo, os objetivos da unidade 2 são:

Aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;

- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.

Aprofundando o tema

Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa

No texto Currículo no ciclo de alfabetização, presente na unidade 1 dessa coleção, discutimos que o currículo surge de uma conjugação de ações entre as orientações que os documentos propõem para o ciclo de alfabetização e o que efetivamente é construído no cotidiano das escolas, permeados por concepções acerca do que se deve ensinar e aprender na alfabetização.

Estas concepções delineiam os princípios didáticos que vão orientar os planejamentos elaborados no cotidiano escolar. Neste texto traçaremos uma discussão sobre a importância do planejamento para o processo de alfabetização, considerando-o como um processo que objetiva dar respostas a problemas pelo estabelecimento de fins e meios que apontam para sua superação. Entendemos que por meio do planejamento o professor pode organizar, didática e pedagogicamente, o trabalho a ser desenvolvido e o tempo a ser destinado para cada ação.

Segundo Libâneo, o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. Esses planos de ação podem se configurar como educacional, escolar, curricular e de ensino. Para cada um deles existem conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais, bem como ações e estratégias específicas para a sua efetivação. Cabe a cada escola elaborar um plano escolar sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. Nesse contexto, a proposta curricular deve orientar quanto às experiências de aprendizagem a serem oferecidas à criança na escola. Com base nos planos elencados, o coletivo de professores deve elaborar um planejamento de ensino para o ciclo de alfabetização que vise à definição das ações concretas para as situações do trabalho pedagógico, com o objetivo de possibilitar a apropriação e a consolidação da alfabetização.

A importância do planejamento para o ensino dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa está inserida na perspectiva de que esta é uma atividade que antecede a um ato intencional (LEAL). A rotina escolar, nessa dimensão, passa a ser um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre as suas possibilidades. Para planejar é importante ter consciência dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, estabelecendo uma progressão no ensino que proporciona a progressão nas aprendizagens a cada ano. O depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano, que atua no 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE) e na Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE), revela a importância dessa atividade:

"Ao planejar, tenho como alicerces as propostas pedagógicas do município, os resultados dos mapeamentos e objetivos/competências instituídas para o 2º ano. Os eixos do componente curricular Língua Portuguesa são contemplados, semanalmente, tendo diferentes focos conforme a proposta para o dia e organizados, principalmente, com base na necessidade da turma. Com essa dinâmica, tenho como objetivo inserir cada vez mais as crianças no universo da leitura e escrita caminhando para a consolidação das atividades de apropriação."

Portanto, é necessário pensarmos no planejamento que queremos para os três anos, para cada ano, para cada etapa dentro de cada ano, e para cada eixo do componente curricular Língua Portuguesa visando a atender a cada criança em seu processo de aprendizagem. Ou seja, é necessário organizar nossa ação em relação a: Quais nossas prioridades no ensino a cada ano? O que as crianças já sabem? O que esperamos que os alunos aprendam?

Como planejamos os eixos do ensino do componente curricular Língua Portuguesa e como os distribuímos ao longo da semana? Em quais critérios nos baseamos para fazer a escolha da frequência de cada um deles? Como buscamos explorá-los?

Essa forma de planejamento cria oportunidades diferenciadas para cada criança, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir ninguém, e na garantia da construção dos direitos de aprendizagem por todas as crianças em tempo oportuno. Contudo, entendemos que, na prática cotidiana, temos várias situações que podem fugir ao que planejamos como situações ideais de ensino e de aprendizagem. Nessas ocasiões, é preciso improvisar e, para improvisarmos com qualidade, é importante conhecermos bem a situação e as consequências dela, o que nos dá capacidade de renovar e variar as estratégias de ensino, sem desperdiçarmos o tempo de aprendizagem das crianças (GUEDES PINTO).

Em relação a esse aspecto, os livros didáticos de alfabetização, atualmente, sinalizam como podemos planejar os eixos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa, tanto pela diversidade de atividades que propõem, como por ser um material que tem passado por avaliações sistemáticas do MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde 1995. Albuquerque e Morais apontam que, no PNLD 2010, algumas mudanças foram introduzidas para a escolha dos livros de alfabetização. Na nova conjuntura, seriam duas coleções: dois volumes voltados para a alfabetização (para o ano 1 e 2) e um para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa (ano 3), devendo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ser enfatizada logo nos dois primeiros anos. Em relação à presença dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa, nas dezenove obras aprovadas no PNLD 2010, a análise das coleções evidenciou alguns avanços e limites em relação a cada eixo de ensino:

- leitura: crescente exploração da diversidade textual (circulação, gênero, tamanho, autores), presença de textos curtos, exploração das estratégias de leitura, do vocabulário e do contexto de produção;
- produção de textos: exploração do contexto de produção, destinatários e objetivos específicos de cada gênero a ser trabalhado e pouca ênfase em atividades de planejamento e revisão dos textos;
- oralidade: menor avanço quanto à exploração do gênero e suas características, presença de atividades que exploram cantorias e conversas;
- análise linguística: crescente exploração de várias habilidades que possibilitam o domínio efetivo da escrita alfabética.

A análise das obras aprovadas no PNLD 2010 indica que as atividades de alfabetização estão presentes em todos os volumes das coleções. No entanto, isso não significa que os demais eixos do componente curricular Língua Portuguesa devam ser esquecidos.

A rotina de sala de aula deve contemplar os vários eixos como objetos de ensino, pois é primordial diversificar as atividades para melhor atender aos alunos em todos os anos do ciclo de alfabetização. Sendo assim, discutiremos alguns objetivos e estratégias que podem orientar o planejamento nos eixos da análise linguística, leitura, produção de textos escritos e oralidade.

No eixo da análise linguística, é preciso considerar as atividades voltadas para o que queremos ensinar sobre o Sistema de Escrita Alfabética (como se organiza esse sistema), considerando quais conhecimentos foram construídos pelos estudantes e como eles se apropriam desses conhecimentos. Todo o processo pode ser desenvolvido de forma lúdica, por meio de jogos e atividades que promovam a reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas (ordem, estabilidade e repetição das letras, quantidade de partes faladas e escritas, semelhanças sonoras).

É importante pensar em atividades que envolvam ações de comparar, montar e desmontar palavras, para observar e discutir os princípios do Sistema de Escrita Alfabética, promovendo a apropriação e a consolidação da alfabetização. Nessa fase, o foco deve ser o domínio do sistema e o uso adequado das palavras nos textos, por meio da reflexão sobre os recursos linguísticos necessários para a constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos.

Após as crianças estarem alfabéticas, o processo de consolidação das relações som-grafia pode passar a ser o foco do ensino no eixo da análise linguística. Um dos aspectos a serem planejados é a exploração da norma ortográfica, pois a apropriação da escrita alfabética não leva a criança a dominar todas as convenções regulares.

Ao atingir a hipótese alfabética é preciso que a criança reflita sobre a norma ortográfica, compreendendo as regularidades e memorizando as irregularidades ortográficas, a fim de escrever convencionalmente as palavras (MORAIS). Para isso, deve-se planejar as atividades de reflexão sobre as dificuldades ortográficas despertando-as para o princípio gerativo subjacente à escrita das palavras, ou seja, para o princípio de que quando conhecemos uma regra podemos aplicá-la a todas as palavras cuja escrita dependa dessa regra. Por exemplo, a regra de que o som /k/ antes de A, O e U pode ser representado por C ou K e antes de E e I, por QU ou K, quando aprendida, pode ser aplicada em muitas palavras.

A preocupação do professor não deve ser com a memorização das regras, mas com a compreensão.

O eixo da leitura tem, dentre outras, a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura. Para o planejamento dessas atividades concebemos a leitura como uma relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos. O ensino da compreensão de texto é, portanto, um processo em espiral no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do sentido do texto pela ativação de diferentes esquemas. No segundo ano, espera-se que a criança já possua domínio da apropriação do sistema de escrita e alguma fluência mínima de leitura para que desenvolva autonomia na compreensão dos textos.

NOVA CONCURSOS

As estratégias de leitura são operações utilizadas para abordar o texto, são as responsáveis pela construção da compreensão e tornam o leitor capaz de resolver problemas frente à leitura. Segundo Brandão e Rosa, para que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos, em que é preciso interagir ativamente com o texto, é importante que, após a atividade de leitura, ocorram conversas sobre o texto lido. As autoras propõem que sejam explorados alguns tipos de perguntas durante esta atividade:

Perguntas antes da leitura

- Antecipar sentidos do texto;
- Ativar conhecimentos prévios;
- Estabelecer finalidades para a leitura.

Perguntas durante e/ou depois da leitura

- Localizar informação explícita de um texto;
- Elaborar inferências;
- Estabelecer relações lógicas entre partes do texto;
- Identificar tema ou apreender o sentido geral do texto;
- Interpretar frases e expressões;
- Distinguir ponto de vista do "autor" de opiniões do leitor;
- Estabelecer relações de intertextualidade;
- Explorar vocabulário e recursos coesivos;
- Explorar características do gênero textual;
- Explorar recursos estéticos e expressivos do texto;
- Explorar imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido;
- Explorar dialetos e registros;
- Identificar ideia central a partir do texto;
- Emitir opinião sobre o texto;
- Responder aos textos (extrapolação).
- Levantar e confirmar hipóteses (previsões sobre o texto).

Nessas situações de leitura é importante considerar o papel do professor como um modelo de ações, atitudes e expressões de um leitor mais experiente. Além disso, ao propor uma boa conversa planejada sobre o texto lido, o professor pode auxiliar as crianças a construir significados com base no que escutou, confrontando diferentes interpretações ou opiniões sobre o que foi ouvido e descobrindo significados não observados anteriormente. Além disso, é imprescindível selecionar os textos e material de leitura; planejar o ensino, a aprendizagem e a avaliação da leitura, bem como organizar o tempo pedagógico a ser dedicado para cada atividade.

Na escolha dos textos a serem lidos, é importante considerar:

- Qual é meu objetivo ao escolher este texto para esta turma?
- O que espero de meus alunos com a leitura deste texto?
- Qual seria um bom texto para desenvolver determinada habilidade de leitura que meus alunos ainda não dominam bem?
- Qual é o lugar deste texto no conjunto dos textos a serem lidos ao longo do bimestre, do semestre ou do ano?
- Qual a relação deste texto com o projeto pedagógico da escola, ou com meu próprio projeto para esta turma?
- Minhas escolhas levam em consideração os interesses de meus alunos?
- Quais foram as dificuldades encontradas por meus alunos para a compreensão do texto lido?
- Se eu planejei alguma atividade para desenvolver a partir do texto lido, essa atividade contribuiu para a melhor compreensão do texto?

Algumas questões podem ser consideradas no planejamento das atividades de leitura: Quem irá ler? (professor, aluno, ambos); Como será a leitura? (silenciosa, compartilhada, coletiva, em voz alta ou baixa); Que gênero será lido? Qual a regularidade dessa atividade na semana?

Que informações serão dadas sobre o contexto de produção do gênero (sobre o autor, local, suporte, tema)? Como iremos explorar as características do gênero? Qual a finalidade da leitura? Que atividades irão demandar da leitura? Quais atividades de exploração da compreensão do texto são adequadas ao gênero? Ou seja, ao planejarmos as atividades de leitura, podemos favorecer a aprendizagem das crianças sobre os elementos constitutivos dos gêneros a serem explorados (SCHNEUWLY; DOLZ). Ressaltamos que é de fundamental importância que tais reflexões estejam a serviço da interação, ou seja, dos processos de produção e compreensão dos textos.

Quanto ao eixo da produção de textos, consideramos que, ao entrarmos no mundo da escrita, operamos com a língua de modo diferente, fazendo-a objeto de atenção e manipulação. Portanto, quando o acesso à escrita é autônomo possibilita uma maior consciência acerca das unidades linguísticas e uma maior reflexão sobre as formas textuais, autorizando o aluno a decidir sobre as maneiras de organizar o conteúdo textual. Nesse sentido, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética possibilita maior autonomia na reflexão sobre a organização textual e sobre o próprio conteúdo. Leal e Albuquerque apontam alguns tipos de situações de uso da escrita na alfabetização:

- situações em que se busca causar um efeito sobre os interlocutores em diferentes esferas e participação social (notícias, crônicas, cartazes, manchetes etc.);
- situações voltadas para a construção e sistematização do conhecimento (resumos, anotação, esquema etc.);
- situações voltadas para a auto avaliação e expressão de sentimentos, escrever para si (diários, poemas pessoais etc.);
- situação em que a escrita serve para monitoramento de suas ações, organização do dia-a-dia (agendas, calendários etc.).

Em relação ao planejamento das atividades voltadas para o eixo da produção de textos, é importante que estas busquem contemplar as reflexões acerca do contexto de produção. O contexto de produção, tal como propõem vários autores, determina não apenas o que dizemos sobre o "mundo", mas também a forma que escolhemos para "di-

zer". É necessário na escrita de um texto que se tenha não somente "o que escrever", mas também "para que" e "para quem" escrever, ou seja, quem escreve um texto elabora representações sobre a situação de interação, sobre os interlocutores e sobre as representações do interlocutor.

A pesquisa desenvolvida por Silva indica a importância de explorarmos o contexto de produção dos textos com crianças. A autora realizou a análise de 136 textos de opinião, produzidos durante oito aulas, por crianças de 5º ano de uma escola particular, e do 2º ano do 2º ciclo, de uma escola pública municipal de Recife. Os resultados indicaram que as crianças deixam em seus textos as marcas da instituição escolar, atendendo ao que consideram serem as expectativas dos professores e, ao mesmo tempo, contornando a voz institucional, quando discordam dela. Assim, a autor mostrou que as crianças conseguiam construir representações sobre os contextos de escrita e, embora não se submetessem de forma passiva ao que achavam que esperavam delas, controlavam o que diziam e o modo como diziam, para interagirem na instituição. O estudo indicou que crianças podem construir representações sobre o espaço escolar e se adaptarem ao que nele é solicitado, sem, no entanto, serem passivas.

Desse modo, ressaltamos que, como qualquer outra esfera de interação, a escola é espaço de disputas, de poder, de convivência. Nela, as pessoas se comunicam e usam a linguagem para causar efeitos de sentido. Por isso, no planejamento das atividades de produção de texto, é importante considerar aspetos como: lugar da produção, o tempo reservado para a produção, características de para quem vamos escrever, a forma que interagimos com o receptor do texto, posição social do locutor e do interlocutor, objetivo da interação, entre outras coisas.

Assim, antes de elaborar as atividades é importante definir: Qual será o gênero a ser produzido? Qual será a finalidade da produção textual? Qual será o destinatário? Qual será a frequência de produção de texto? (diária, semanalmente, quinzenalmente, outro); Como será a produção? (individual, coletiva, em dupla, em grupo). Atrelado a essas questões, consideramos que, no processo de produção das escritas das crianças, devemos estimular a geração, seleção e organização de ideias, a consulta a outras fontes (materiais ou mentais), o esboço da primeira versão, a revisão e a edição final do texto. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias de planejamento global, planejamento em processo, revisão em processo, avaliação e revisão final do texto. Durante estas atividades, considera-se a construção dos sentidos no texto por meio da coesão das ideias e do uso de outros recursos linguísticos, pois aprender a escrever é muito mais do que aprender a notar/registrar o texto.

Por fim, em relação ao eixo da oralidade, não é certo afirmar que a fala é informal e a escrita formal. Ambas têm graus de formalidade variáveis de acordo com as situações comunicativas, pois os usos da língua são situados, sociais e históricos, e possuem certo grau de implícito e envolvimento.

Portanto, a fala e a escrita são atividades discursivas e essa relação entre fala e escrita se dá em forma de um contínuo, sendo as duas ações planejadas.

Em pesquisa que tratou da análise de quatro coleções de livros didáticos aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, Leal, Brandão e Lima buscaram identificar as diferentes dimensões do ensino da oralidade e depois buscaram verificar se essas dimensões aparecia nas coleções analisadas. Como resultado, as autoras classificaram em quatro categorias as atividades analisadas: valorização dos textos de tradição oral (atividades com parlendas, adivinhas, recontos, cantorias etc.); oralização do texto escrito (leitura de texto, recitação, apresentação teatral); relações entre fala e escrita (reflexões sobre a variação linguística e interseção entre fala e escrita em diferentes espaços sociais); produção e compreensão de gêneros orais (seminário, júri simulado, exposição oral, entrevista, dramatização, teatro, entrevistas orais, debates, conversa, recado).

As autoras constataram que, embora todas as coleções tenham atividades voltadas para a aprendizagem de habilidades relativas à oralidade, a predominância é de propostas de situações informais: conversas em grupo, interpretação oral de textos. Poucas situações contemplam planejamento, realização e avaliação de uso de gêneros mais formais. Outra ressalva feita pelas autoras às obras analisadas foi a ausência de propostas em que as crianças pudessem analisar textos orais na modalidade oral e não como um texto transcrito, sendo esta uma atividade considerada muito importante para o ensino da oralidade.

Desse modo, tais aspectos precisam ser avaliados na escolha dos livros didáticos e precisam ser considerados no planejamento do professor, que pode propor adaptações nas próprias atividades dos livros. Reiteramos, portanto, que todas as formas de organização do trabalho de sala de aula favorecem múltiplas aprendizagens desde que tenham sido elaborados planos de ação.

Nesse sentido, é importante adotarmos quadros de rotinas considerando os objetivos didáticos, os diversos tipos de organização do trabalho, as características do grupo e as formas de interação. No próximo texto, aprofundaremos as discussões sobre possibilidades de organização da rotina em turmas de alfabetização.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (orgs.). Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros – e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida;

MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (orgs). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Traduzido por Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GUEDES PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges; TEMPESTA, Maria Cristina da Silva; FONTONA, Roseli Aparecida Cação. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Rosa (orgs). Leitura e Produção de textos na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente In: LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v.1, p. 93-112.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDAO, Ana Carolina P., LIMA, Juliana M. O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: 34a Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED), 2011, Natal - RN. Anais da 34a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação. Natal: ANPED, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Traduzido por Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Leila Nascimento da. A paragrafação em cartas de reclamações escritas por crianças. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.

A organização do trabalho pedagógico se reflete na organização da sala de aula, ou seja, no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, para organização das rotinas é necessário considerar e articular uma clara definição dos objetivos da alfabetização, da opção conceitual e da definição das ações, procedimentos e técnicas para atingir os objetivos e não apenas estabelecer "um conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira" (SOARES).

Nesse sentido, perguntamo-nos: como organizar propostas de ensino que contribuam, efetivamente, para a apropriação da alfabetização na perspectiva do letramento?

Nesse sentido, a sala de aula de alfabetização deve ter o duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão "sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades" (SOARES) e um segundo, implica ajudá-la a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita. No entanto, é preciso atentar que,

"[...] sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos [...] ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola ou [...] porque podemos incorrer no espontaneísmo." (SOARES).

Ampliando a discussão em relação à distribuição das atividades e eixos do componente curricular Língua Portuguesa

Magna do Carmo Silva Cruz
Rosa Maria Manzoni
Adriana M. P. da Silva

Nos cadernos das unidades 3, 4 e 5 serão aprofundadas as reflexões sobre as diferentes dimensões da alfabetização na perspectiva do letramento na rotina semanal, perguntamo-nos: Qual a importância da organização das atividades de ensino do componente curricular Língua Portuguesa na rotina?

A organização do tempo pedagógico garante que cada eixo de ensino seja contemplado, sendo importante ao professor refletir sobre o que ensina, por que ensina e que tempo (etapa e duração) precisa para ensinar o que ensina. Por meio do planejamento, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades, possibilidades e conhecimentos prévios dos alunos. Organizando as rotinas podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos. O estabelecimento de rotinas na alfabetização contribui tanto para a prática de ensino como para o processo de aprendizagem da criança, como ressalta a professora Ana Lúcia:

"A rotina construída nas minhas salas de aula tem apresentado um resultado bastante satisfatório sendo ilustrado nos mapeamentos realizados. A turma está mais apropriada da dinâmica das aulas, pois, com o tempo pedagógico otimizado, os eixos do componente curricular Língua Portuguesa são tratados conforme as necessidades da turma através de atividades variadas ou reformuladas quando as crianças mostram muito entusiasmo ao realizá-las, ou até mesmo, quando percebo que precisam ser aplicadas novamente. Para o docente, a prática da rotina viabiliza uma observação e registro do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização dando encaminhamentos para os próximos passos, consequentemente, as crianças são beneficiadas pelas respostas a essa prática mostrando seu desempenho cotidianamente."

A pesquisa desenvolvida por Albuquerque, Ferreira e Morais apresentou a importância do estabelecimento de atividades regulares de ensino na rotina da alfabetização e sua contribuição para a aprendizagem da criança. Os pesquisadores tinham como objetivo analisar quais conhecimentos os professores tinham da alfabetização e das práticas de letramento e como esses conhecimentos estavam sendo reconstruídos, nas práticas de ensino dos professores. A pesquisa foi desenvolvida com nove professoras do 1º ano do 1º ciclo, no Recife, no ano de 2004. Foram analisados os cadernos e os livros usados pelas docentes, houve observação participante e encontros de formação continuada sobre temáticas relacionadas à alfabetização.

Em cada aula foi elaborado um protocolo de observação e, a partir da análise do conjunto de protocolos, categorizadas as atividades das professoras nos seguintes eixos: atividades de rotina, atividades de apropriação do sistema de escrita, atividades de leitura e produção de textos e atividades de desenho. Em cada eixo, elencou-se um conjunto de subcategorias relacionadas às atividades desenvolvidas.

A partir das análises realizadas, as professoras foram categorizadas entre aquelas que tinham uma prática sistemática de ensino do Sistema de Escrita Alfabética, que contemplava uma rotina de trabalho diário, envolvendo o eixo da escrita alfabética em uma perspectiva de reflexão sobre a escrita; as que tinham a mesma prática sistemática, porém relacionada ao uso dos métodos tradicionais; e as que tinham uma prática assistemática de ensino do sistema, por priorizarem o trabalho de leitura de textos de diversos gêneros textuais e não ter um trabalho frequente de apropriação do sistema. Os resultados indicaram que as crianças das professoras cujas práticas eram sistemáticas tiveram melhor desempenho em uma atividade de escrita de palavras, ao final do ano letivo (ALBUQUERQUE, FERREIRA e MORAIS).

Outro elemento a ser considerado na elaboração de quadros de rotinas é a importância da diversificação do ensino, das formas de intervenções e dos tipos de atividades na rotina, sendo necessário graduá-los, de acordo com o desenvolvimento de cada criança e da turma, na realização das tarefas propostas. Nesse ponto da discussão, perguntamo-nos: qual a importância da organização das rotinas de trabalho nas turmas de alfabetização? A delimitação clara dos direitos de aprendizagem das crianças, em cada etapa de escolarização e em cada eixo do ensino, é necessária para uma ação consistente, mas há aprendizagens que são realizadas durante toda a escolarização e os alunos precisam ser estimulados a construí-las em situações diversificadas, planejadas e sistemáticas.

No planejamento das rotinas é importante estabelecer acordos com base em planejamento e com objetivos partilhados considerando a organização espacial e temporal para as tarefas pedagógicas. Na organização das atividades é imprescindível pensar em:

- Quais os objetivos da atividade?
- O que o aluno já sabe e o que pode aprender com a atividade?
- Como deve ser a organização da sala ou do grupo?
- Para que nível de escrita é mais produtiva a atividade?
- Como posso intervir durante/após a atividade?
- Como será a sequência/regularidade da atividade?

Para isso, o aluno deve ser incluído no processo de planejamento para gerenciar seu tempo e atividades, ter consciência sobre o que irá ser trabalhado, avaliado e o que precisa ser retomado. Portanto, para organizar as atividades em sala de aula no atendimento à diversidade é importante pensar:

- Como podemos organizar as atividades necessárias para cada turma dentro da rotina diária e semanal?
- Os alunos se alfabetizam só pela leitura de textos?
- É preciso reservar tempo na rotina para ensinar linguagem oral?
- Que unidades linguísticas devemos/ podemos explorar em sala de aula?
- Como podemos fazer essa sistematização? Com que regularidade?
- Para desenvolver a compreensão da leitura e da produção textual, precisamos refletir sobre os gêneros textuais ou basta promover situações de leitura e de produção de textos?

Além de diversificar as atividades, é preciso também diversificar seus modos de organização por meio de situações didáticas em grande grupo, pequenos grupos, duplas e de forma individual, pois "a organização dos alunos em sala de aula não pode ser decidida apenas com base nos conhecimentos que eles possuem [...]. Para organizarmos os alunos, precisamos ter em mente o que queremos naquele momento da aula" (LEAL).

Algumas formas de organização do trabalho pedagógico têm sido mais comuns na rotina escolar nos dias atuais, tais como, por exemplo, sequência didática, projeto didático, atividades permanentes e jogos. As sequências didáticas são atividades planejadas de forma sequenciada, de modo que a ordem interfere na sua realização; as respostas dos alunos a uma atividade direcionam e são mobilizadas na atividade seguinte. Em relação ao ensino da língua, por meio dessa forma de organizar o trabalho pedagógico, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado.

Um exemplo do desenvolvimento de planejamento de atividades no eixo da oralidade foi investigado por Nascimento, Lima e Silva (2012) na pesquisa em que se buscou investigar quais conhecimentos foram construídos por alunos de uma turma do 5º ano, após a vivência de uma sequência didática explorando o gênero oral "Seminário". Como procedimentos metodológicos, as autoras fizeram a análise das intervenções da professora durante a aplicação da sequência didática e os seminários produzidos no início e final da sequência. O planejamento da sequência didática no eixo da oralidade teve como base os seguintes objetivos e etapas planejadas pelas professoras:

1. Objetivos didáticos:

- reconhecer o gênero seminário como um gênero oral praticado nos espaços escolares e extraescolares;
- refletir sobre o gênero seminário escolar: finalidade, organização, elementos linguísticos e paralinguísticos;
- utilizar diferentes fontes de pesquisa;
- selecionar informações fundamentais para a apresentação do seminário;
- produzir resumos, esquemas para registrar informações sobre a temática;
- conhecer e organizar as etapas de um seminário: abertura, introdução ao tema, desenvolvimento, conclusão, encerramento;
- usar expressões linguísticas próprias do gênero seminário;
- fazer uso de material escrito como apoio para a exploração do tema e nortear a audiência acerca do seminário apresentado;
- articular os turnos das falas entre os sujeitos participantes do grupo do seminário.

NOVA CONCURSOS

2. Etapas:

- situação inicial (2 aulas): levantamento prévio dos alunos acerca do gênero seminário escolar, registro das primeiras ideias e realização dos seminários iniciais (produção Inicial);
- módulo 1: análise de outros seminários, previamente gravados;
- módulo 2: trabalho com as expressões linguísticas;
- módulo 3: definição dos temas para os seminários e orientações para pesquisas. Pesquisa das temáticas dos seminários em diferentes fontes;
- módulo 4 e 5: pesquisa das temáticas dos seminários em diferentes fontes;
- módulo 6: seleção e registros das principais informações pesquisadas e confecção de cartazes para as apresentações;
- módulo 7: ensaio dos seminários, análise dos pontos a serem melhorados e revisão do que foi sistematizado acerca do gênero seminário;
-módulo 8: apresentação final dos seminários para uma das turmas da escola.

Os resultados da pesquisa indicaram que as crianças se apropriaram, em boa medida, das etapas de um "seminário escolar", pois utilizaram cartazes como apoio à fala, empregaram mais expressões linguísticas comumente encontradas em um seminário, adotaram uma postura corporal, entonação da voz e linguagem gestual mais adequadas. As autoras concluem que, quando há um ensino sistematizado do oral, na rotina escolar, os alunos conseguem aprender aspectos relevantes desse eixo do componente curricular Língua Portuguesa.

Outra forma de organizar as atividades são os projetos didáticos, que são situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas, ao longo do tempo, têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar (produção de um livro; jornal escolar; organização de uma Feira Literária...). O projeto didático, geralmente, pressupõe um problema a ser resolvido, produto a ser produzido pelos alunos e um acompanhamento coletivo de todo o processo (LEAL, 2005). Na organização dos projetos didáticos, é importante estabelecer critérios de análise, tais como os utilizados para verificar se:

- A temática é pertinente à turma?
- O projeto apresenta um problema?
- A apresentação contempla as ideias gerais do projeto?
- Os argumentos que justificam a realização do projeto estão claros e articulados com a temática proposta?
- Os objetivos gerais e específicos são apresentados com clareza?
- Os objetivos gerais e específicos são coerentes com a temática abordada?
- A articulação entre os objetivos específicos permite que o objetivo geral seja alcançado?
- A fundamentação teórica é pertinente à temática?
- Os conteúdos a serem trabalhados estão expressos e estão articulados com a temática?
- As etapas previstas no projeto contemplam os objetivos almejados?
- O tempo de duração é apropriado ao desenvolvimento das atividades?
- A forma de avaliação definida é coerente com a temática, com os objetivos estabelecidos, com as atividades propostas, com o tempo disponível e os sujeitos envolvidos?
- O projeto é viável?

As atividades permanentes são as que acontecem ao longo de um determinado período de tempo na rotina (semana, mês, ano) e são importantes para o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes. Essas atividades, quando adotadas em uma rotina pedagógica, podem exercer um papel importantíssimo por possibilitar que as crianças tenham acesso, de forma regular, a atividades que envolvem o alfabetizar letrando. Em relação às atividades permanentes, a roda de leitura pode fazer parte da rotina como uma atividade que busca incentivar nas crianças o prazer pela leitura, conforme nos relata a professora Ivanise Cristina da Silva Calazans, do 2º ano da Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe-PE):

"Vejo a roda de leitura como um momento muito prazeroso e significativo, na qual os estudantes antecipam a leitura formulando suas hipóteses, criando expectativa com tempestade de ideias. Possibilita aos não alfabetizados uma integração deixando-os mergulhar no mundo imaginário da literatura. Portanto, esse momento não acontece apenas na roda de leitura. No canto da sala, improviso uma biblioteca para se deleitarem após o término das atividades corriqueiras. Costumo incentivar os que não leem a levar e pedir para alguém ler para eles."

Outras atividades que realizamos na rotina e que se configuram como permanentes são a exploração dos nomes das crianças no momento da chamada; marcação do calendário; leitura do quadro dos ajudantes do dia; exploração da rotina de atividade a serem desenvolvidas na sala, dentre outras. professora Sheila Cristina de Silva Barros, do 2º ano da Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão dos Guararapes- PE), aponta quais são as atividades que vem desenvolvendo em sua turma e como elas são importantes para o processo de consolidação da alfabetização:

"As atividades de rotina que realizo em minha turma são: escrita da rotina do dia no quadro, escrita do nome da escola e data e marcação da data no calendário. Essas atividades são utilizadas para trabalhar a leitura, as relações grafofônicas e a criação de repertório de palavras estáveis. A escrita da rotina no quadro normalmente é a primeira atividade, na maioria das vezes, eu escrevo os momentos que iremos ter durante a aula, mas os alunos também são convidados para serem meus escribas. Depois da escrita, sempre uma das crianças é convidada para fazer a leitura dos momentos que teremos durante o dia. Uma atividade não tão frequente, mas que também faço nesse momento de escrita da rotina, é escrever palavras com a troca ou falta de alguma letra para que os alunos encontrem o erro e as corrijam. A escrita da data já foi desenvolvida de três maneiras em nossa turma.

A primeira, no início do ano, na qual eu escrevia (nome da escola, município e data) e, em seguida, realizava a leitura destacando as sílabas formadas. Em outro momento, atuei como escriba dos alunos com eles ditando como se escrevia cada palavra. Atualmente, um aluno é chamado para escrever no quadro e, em seguida, realizamos a leitura corrigindo os erros cometidos. No decorrer do ano, estou percebendo a importância dessas atividades para os alunos, principalmente para aqueles que ainda estão, ou estavam, na fase inicial do processo de alfabetização. Em muitos momentos, eles recorriam a palavras que escrevíamos durante a rotina para a escrita de outras."

Ainda em relação às formas de organização do trabalho pedagógico, os jogos se configuram como atividades lúdicas desenvolvidas como recurso em várias modalidades da atividade pedagógica atrelado à mediação do docente. Atividades que envolvem o brincar com a língua, tais como o jogo da forca, adedonha, palavras cruzadas, dentre outros, já são desenvolvidas pelas crianças, mesmo antes da escola. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vários jogos podem ser desenvolvidos com o objetivo de promover a apropriação e consolidação da alfabetização. Além disso, o Ministério da Educação distribuiu, em 2011, para as escolas brasileiras, um conjunto de jogos destinados à alfabetização que exploram o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. O depoimento da professora Ana Lúcia aponta como a professora vem usando um desses jogos distribuídos:

A PEDAGOGIA DE PROJETOS DIDÁTICOS;

Projeto didático é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação-problema. Seu objetivo é articular propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender) e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna a garotada corresponsável pela própria aprendizagem.

Os projetos estão mais populares do que nunca. Redes de todo o país incentivam o trabalho com essa modalidade e algumas escolas preveem no currículo os que serão realizados durante o ano.

Os projetos podem ser planejados e organizados de inúmeras formas, porém algumas ações são fundamentais:

1. Tema: delimitar e conhecer bem o assunto que será estudado e pesquisá-lo previamente.

2. Objetivos: escolher uma meta de aprendizagem principal e outras secundárias que atendam às necessidades de aprendizagem

3. Conteúdos: ter clareza do que as crianças conhecem e desconhecem sobre o tema e o conteúdo do trabalho.

4. Tempo estimado: construir um cronograma com prazos para cada atividade, delimitando a duração total do trabalho.

5. Material necessário: selecionar previamente os recursos e materiais que serão usados, como sites e livros de consulta.

6. Apresentação da proposta: deixar claro para a sala os objetivos sociais do trabalho e quais os próximos passos.

7. Planejamento das etapas: relacionar uma etapa à outra, em uma complexidade crescente.

8. Encaminhamentos: antecipar quais serão as perguntas que você fará para encaminhar a atividade.

9. Agrupamentos: prever quais momentos serão em grupo, em duplas e individuais.

10. Versões provisórias: revisar o que a garotada fez e pedir novas versões do trabalho.

11. Produto final: escolher um produto final forte para dar visibilidade aos processos de aprendizagem e aos conteúdos aprendidos.

12. Avaliação: prever os critérios de avaliação e registrar a participação de cada um ao longo do trabalho.

Importância da Culminância

São duas as funções principais das cerimônias de fechamento de um projeto didático: dar ao aluno visibilidade para o processo de aprendizagem pelo qual passou e apresentar o trabalho da turma para a comunidade e os pais, que são estimulados a perceber o avanço de seus filhos.

O evento só cumprirá esses dois papéis se estiver prevista a exposição dos objetivos de cada atividade realizada, dos registros das várias versões do produto final e das fotos que ilustram o processo. Fazer uma festa bonita não deve ser a maior preocupação da escola- como é bastante comum -, mas o mínimo de organização precisa ser garantido.

Sem despender muito tempo nessa tarefa, professores e gestores precisam tomar uma série de providências, como conseguir microfones para as apresentações orais, organizar as cadeiras para os convidados e distribuir pelo espaço reservado para o evento suportes para expor os trabalhos. "Não é correto transformar a culminância na grande estrela de um projeto. O mais atrativo é o caminho pelo qual todos passaram e as realizações das crianças", explica Maria Alice Junqueira. Alerta: a participação dos alunos na culminância deve ter caráter pedagógico, incluindo a definição de critérios para a exposição do material, e não na produção de enfeites, o que não se relacionam a nenhum objetivo.

Avaliação dos Estudantes

No caso dos projetos, são três os eixos de aprendizagem que podem ser considerados na avaliação:
- o conteúdo;
- o aprofundamento no tema;
- a aproximação com a prática social relacionada ao produto final.

As respostas dadas pelos alunos ao longo do processo dão pistas sobre o que já foi compreendido e no que ainda é preciso avançar, assim como os momentos de sistematização dos conteúdos - quando a turma define com suas palavras os conceitos estudados. Para Delia Lerner, o processo permite diminuir a incerteza do professor e do aluno porque nele se passam a limpo os conteúdos ensinados e aprendidos. Outra boa estratégia é, no fim de cada atividade, fazer uma análise das produções, que funcionam como um retrato da aprendizagem até aquele ponto. O conjunto delas pode revelar os avanços e os problemas enfrentados por cada um. Da mesma maneira, o produto final, em suas sucessivas versões, também mostra o percurso pelo qual o aluno passou.

Os projetos possibilitam ainda uma avaliação do trabalho do professor e indicam em que pontos sua condução precisa ser ajustada. Um meio de fazer isso é pensar nos objetivos de ensino e nas condições didáticas oferecidas. A análise das produções realizadas e das respostas dadas pelos estudantes no desenvolvimento do projeto também pode ser vista sob a ótica do ensino. Algumas questões que norteiam as análises: a forma de conduzir o trabalho foi adequada? Foram feitas intervenções sempre que necessário? As atividades responderam ao objetivo de cada etapa? Os materiais usados foram adequados? O tempo previsto foi suficiente? Esse tipo de reflexão tem uma importância formativa única para o professor e pode impactar positivamente a prática cotidiana. *(Adaptação Nova Escola)*.

O CUIDAR E O EDUCAR.

Indissociabilidade entre educar, cuidar brincar[13]

A reivindicação pela articulação da educação e do cuidado na educação infantil caracteriza-se como um processo histórico que visou garantir, enquanto afirmação conceitual, um lugar para além da guarda e assistência social. A intenção foi demarcar o caráter educativo, legalmente legitimado pela Constituição de 1988, a qual consolidou a importância social e política da educação infantil ao determinar o caráter educativo das instituições voltadas para a atenção às crianças de zero a seis anos e onze meses.

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua "identidade", seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da "preparação para o ensino fundamental", foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

A recorrente presença desse binômio na educação infantil, ao longo dos últimos vinte anos, promoveu tanto a consolidação de algumas concepções, quanto constituiu disputas e também problematizações. Podemos apontar alguns consensos em relação à indissociabilidade da expressão educar/cuidar.

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se.

E, finalmente, o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar.

Porém, os consensos apontam também para algumas críticas ao uso do binômio educar e cuidar. Se insistirmos na afirmação das duas palavras, sugerimos que essas ações sejam separadas e possam ser cumpridas por diferentes profissionais, legitimando a existência de um professor e um auxiliar. Os professores, ocupados com o caráter instrucional: contar histórias, fazer trabalhos, enquanto, no âmbito da assistência, o auxiliar envolvido com as trocas de roupa, a alimentação e a saúde.

Há, ainda, no debate em torno do binômio educar/cuidar, uma disputa pela obtenção da hegemonia entre os dois termos. A ascendência do termo cuidado sobre o termo educação surge principalmente dos argumentos da filosofia, os quais defendem que todas as relações e interações entre os sujeitos pressupõem o cuidado. O cuidado, como modalidade específica das relações entre os humanos, é necessário para à sobrevivência. Assim, todas as práticas cotidianas são cuidados (os cuidados básicos, os cuidados com os ambientes coletivos físico, natural e social). Por outro lado, alguns autores afirmam que os processos educacionais sempre implicam a dimensão do cuidado. Esse debate está apenas começando e as argumentações de ambos os lados são pertinentes e consistentes.

13 Texto adaptado de BARBOSA, M. C. S. Práticas Cotidianas na Educação Infantil

Alguns autores sugerem que, talvez, o uso da expressão "cuidados educacionais" ponha sob melhor foco o entendimento da indissociabilidade dessas dimensões. Ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda significam uma educação cuidadosa.

Brincadeira

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano.

São as primeiras experiências de cuidado corporal que desencadeiam os processos de criação do campo da confiança. Essa confiabilidade se manifesta na presença de cuidados atentos e seguros, que protegem o bebê, assim como na proposição de um ambiente que favorece o êxito das ações desencadeadas por ele, proporcionado pela constante proximidade do adulto que responde às solicitações de interação e segue o ritmo do bebê. O importante é que o bebê possa conduzir e o adulto se deixe conduzir, estabelecendo seu direito a uma atitude pessoal desde o começo. É esse o princípio da autonomia, porém o adulto, ou qualquer outro interlocutor, também pode, e deve, oferecer complementos e desafios. Nessa perspectiva, aprender a "estar só" é uma conquista da criança, baseada na confiabilidade e no ambiente favorável no qual possa se manifestar. Desafiando os limites da segurança, gradualmente ela encontra nessa confiança a necessária sustentação para abandonar o conforto da proteção e se lançar em sua aventura com o mundo.

Antes de brincar com objetos, o bebê brinca consigo mesmo, com a mãe, o pai, os irmãos e outras pessoas. Antes de poder segurar algo nas mãos, já brinca de abrir e fechar os olhos, fazendo o mundo aparecer e desaparecer. O bebê, desde suas primeiras experiências lúdicas de explorações e experimentações sensoriais e motoras, nos mostra uma das mais importantes características do brincar e das brincadeiras: as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético. Esse divertimento resiste a toda análise e interpretação lógicas, porque se ancora na dinâmica de valorar e significar o vivido através da imaginação, mostrando que somos mais do que simples seres racionais.

Brincar, jogar e criar estão intimamente relacionados, pois iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma.

Nas práticas culturais que definem a atividade lúdica em cada grupo social, e em cada brincadeira em particular, a criança pequena apreende brincando, brincando as complexifica e brincando as utiliza em novos contextos, sozinha ou com outras crianças. A presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários que a criança opera de modo singular em suas brincadeiras e jogos. Assim, os repertórios e o vocabulário de jogo disponíveis para os participantes em um determinado grupo social compõem a cultura lúdica desse grupo e os repertórios e o vocabulário que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica.

Os artefatos e as brincadeiras ensinadas pelos adultos, e observadas, imitadas e transformadas pelas crianças, tornam-se o repertório inicial. Assim como a geração adulta é importante na transmissão cultural, as crianças mais velhas também são importantes agentes de divulgação da cultura lúdica ao apresentarem outros repertórios e outros vocabulários.

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, ressignificados, re-arranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam.

Para a constituição de contextos lúdicos é necessário considerar que as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar "ideias". Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o gesto, a voz, o traço, a mancha colorida). Nesse processo, as escolhas de materiais, objetos e ferramentas que o adulto alcança promovem diferenças no repertório e no vocabulário, na cultura material e imaterial na qual a criança está inserida.

Garantir contextos que ofereçam e favoreçam oportunidades para cada criança e o grupo explorarem diferentes materiais e instrumentos através de suas brincadeiras exige dos estabelecimentos educacionais planejamento e organização de espaços e tempos que disponibilizem materiais lúdicos. Assim é necessária a presença de brinquedos, de objetos e materialidades que possam ser transformados,

e também áreas externas destinadas a atividades, lugares desafiadores para o desenvolvimento de brincadeiras, bem como, de um modo geral, a preparação de um ambiente físico que convide ao lúdico, às descobertas e à diversidade, e que seja ao mesmo tempo seguro, limpo e confortável, propiciando atividade e o descanso, o movimento e a exploração minuciosa.

Nosso país, além de ter um patrimônio histórico e um patrimônio humano tem também muitas manifestações culturais que são nosso patrimônio imaterial. A tradição oral brasileira é rica em lendas, contos, personagens, jogos de rua, brinquedos e artefatos feitos com matérias naturais, simples, que se encontram no cotidiano e oferecem traços culturais importantes na construção do pertencimento social.

Porém, não bastam espaços, materiais e repertórios adequados, há a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local onde predomina a ludicidade. É necessário que o profissional que atua diretamente com a criança pequena tenha conhecimento sobre a "cultura lúdica", um amplo repertório que possa ser oferecido às crianças nas diversas circunstâncias e, principalmente, compartilhe a alegria, a beleza e a ficção da brincadeira. O adulto, ao ser tocado em seu poder de reaprender a espantar-se e maravilhar-se, torna este momento de aprendizado, um momento de regozijo entre ele e as crianças.

Tal compreensão implica abandonar práticas habituais em educação, romper com a concepção de educação como "fabricação" - dizendo às crianças como devem ser, pensar, agir e o que devem saber. É o desafio de abandonar a idéia de educação como "formatação", previamente definindo os caminhos para as crianças. A compreensão de que a dinâmica do mundo contemporâneo nos propõe muitas incertezas para o futuro, e que estas somente podem ser parcialmente solucionadas, torna-se importante pensar a ação educativa em sua dinâmica contraditória e viva, pois imersa na cultura. Esta situação exige um grupo de adultos – pais, professores, gestores e profissionais – atualizados e atentos às suas opções, escolhas e decisões.

OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA CRIATIVIDADE;

A Criança, o Brincar e as Brincadeiras

O que é esse campo de experiência e qual o seu significado?

Dizer que o brincar permeia todo o trabalho na educação infantil significa reconhecê-lo como linguagem mediadora, isto é, como forma privilegiada de compartilhamento de significados, utilizada pelas crianças, que lhes possibilita estabelecer relação com o outro e com o mundo. É a forma mais significativa de ação, expressão, interação, descoberta, criação e recriação de regras, transformação do mundo, reprodução e produção de cultura. Assim, por meio do brincar, elas constroem e se apropriam de saberes e conhecimentos relativos aos demais campos de experiência.

É nesse sentido que as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil – DCNEI/2009 - orientam, no seu art. 9º, que "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira." Desse modo, o brincar se situa no cerne de todas as experiências propiciadas às crianças da educação infantil, imprimindo um caráter lúdico ao trabalho que ali se desenvolve.

Entretanto, além de reconhecê-lo como "linguagem mediadora", destacamos, também, neste caderno, o brincar como um dos campos de experiências que devem necessariamente ser vivenciadas na educação infantil. Esse destaque se deve ao reconhecimento da sua importância como um campo específico de saberes e conhecimentos que se constituem em patrimônio cultural da humanidade e como vivência fundamental para o desenvolvimento do pensamento, da afetividade e da sociabilidade humanas. O brincar é, assim, aprendido social e culturalmente. Brincadeiras, como afirma Debortoli, são "conhecimentos plenos de história, dignos de serem aprendidos e ensinados". Nessa perspectiva, a instituição de educação infantil – IEI - deve se constituir em espaço educativo que promove essa aprendizagem, resgatando brincadeiras historicamente construídas na cultura, além de socializar novas brincadeiras produzidas e vivenciadas na atualidade pelas crianças. Além disso, o brincar é espaço de construção ética, estética e experiência essencial à formação humana, que possibilita a construção da sensibilidade e de valores como a solidariedade, a cooperação, o respeito. Esse espaço possibilita que seja desenvolvido um trabalho em que as crianças possam agir e pensar sobre o racismo, o preconceito, a cidadania e a vida. O brincar, nesse sentido, é reconhecido como um dos direitos das crianças no seu processo de humanização.

O brincar é experenciado pela criança por meio de vivências lúdicas: ela brinca com seu corpo, com a linguagem, com o outro, com objetos diversos e com materiais da natureza que ela transforma em brinquedos, com brinquedos industrializados, com brincadeiras cantadas, corporais, com jogos de regra, com jogos de imaginação, com jogos de papéis, incorporando personagens de seu mundo social e criando cenários e tramas diversas. Enfim, são experiências variadas que têm em comum a marca da "ludicidade". Esse termo tem sua origem no latim, na palavra Ludere, que significa "iludir". Assim, o lúdico pode ser compreendido como possibilidade humana de transformar uma coisa em outra, como "capacidade de se brincar com a realidade, de inventar novos sentidos e significados." o caráter lúdico medeia a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados buscados pelo adulto, mas no prazer da sua execução. [...] a criança vai além da realidade significada pelo mundo adulto, ao atribuir ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real.

Ao atribuir à realidade significados construídos a partir de uma lógica própria, as crianças transformam o mundo e produzem cultura. Dessa forma, vão compreendendo e subvertendo a ordem das coisas, aprendendo a expressar os enredos a que têm acesso, a lidar com regras e a agir com autonomia como se fossem maiores do que realmente são. Esse é um jogo simbólico, por meio do qual a criança, selecionando e recortando intencionalmente fatos da realidade, representa papéis sociais, se imagina como ou recria papéis desejáveis para satisfazer suas necessidades imediatas e vai delineando maneiras de ser, fazer e estar no mundo, constituindo, assim, suas identidades. Desse modo, se faz importante e necessário oferecer às crianças brinquedos de vários tipos, que falem da diversidade que nos caracterizam como seres humanos, como por exemplo, bonecas e bonecos brancos, negros, pardos, indígenas, asiáticos, etc. essa variedade irá possibilitar que as crianças se olhem de outra maneira, cultivando o respeito aos diferentes gêneros e etnias.

A sociologia da infância, a partir da concepção de crianças como sujeitos plenos, atores sociais, ativos e competentes, verifica que elas são capazes de criar um universo social e cultural próprios, ao reconstruírem a realidade segundo sua lógica, obedecendo a regras criadas por elas mesmas e formulando hipóteses para a resolução de problemas que emergem no cotidiano. Nessa constituição, apreendem os códigos da realidade e fazem uso deles de formas criativas, marcadas pelos jogos, brincadeiras e pelo modo específico de significarem e usarem a linguagem. As culturas infantis são desenvolvidas nas interações entre as crianças e relacionam-se com a sociedade e com o modo como o meio social percebe a infância. Assim, as crianças reproduzem a realidade social, mas imprimindo-lhe novas interpretações. Essa "reprodução interpretativa do mundo adulto, [...], permite-lhes participar ativamente naquele mundo e, ao mesmo tempo, afirmar-se diferentemente dele."

A invenção de novos sentidos e significados nos remete à capacidade especificamente humana de imaginar. Essa é, então, uma característica básica da brincadeira. Assim, para brincar, por exemplo, de "corrida de cavalos", a criança se imagina um cavaleiro, transforma um cabo de vassoura em cavalo, e outra criança, que esteja participando com ela desse jogo de faz de conta, em adversário. E saem "trotando" velozmente, imaginando-se em uma floresta cheia de obstáculos. Ou, num jogo de tabuleiro, colocam-se no lugar de cada peça, como se fossem guerreiros, que avançam para ganhar a batalha a partir das possibilidades determinadas pela soma dos números dos dados.

Mas, além da imaginação, há outra característica que é fundamental nessa atividade: são as regras. Cerisara, reafirmando as ideias de Vygotsky, aponta que as "características ou elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras.". Entretanto, se na brincadeira de faz de conta a imaginação é explícita, ficando evidenciados os novos sentidos que as crianças imprimem aos objetos e/ou situações vivenciadas, as regras são implícitas. Isso significa que, embora não sejam declaradas como regras para brincar, as formas de organizar e desenvolver as brincadeiras têm uma correspondência pré-estabelecida com os modos como aquelas situações acontecem na realidade. Por exemplo, na "corrida de cavalos", tem que haver cavalos, cavaleiros, um local para correr, disputa entre os concorrentes, etc. essas regras dependem das vivências culturais e sociais de cada participante e o enredo será tanto mais rico quanto maior for a diversidade de experiências já vivenciadas pelas crianças. As regras tornam-se tácitas na medida em que passam a fazer parte do arcabouço de conhecimentos das crianças e assim vai se construindo a cultura lúdica.

Já nos jogos e brincadeiras como os de dominó, ludo, trilha, dama, xadrez, bingo, futebol, pegador, corre - cotia, coelhinho sai da toca, entre outros, a imaginação está implícita, enquanto as regras são explícitas. Isso significa que elas são pré-definidas e declaradas entre os participantes. Por exemplo, no jogo de tabuleiro, citado anteriormente, as regras se concretizam: na ordem estabelecida para que cada jogador tenha sua vez para jogar os dados e movimentar as peças, na forma definida para movimentá-las, no estabelecimento das condições para declarar quem é o vencedor, etc. essas regras não limitam a ação lúdica, pois há também imaginação e ficção nesses jogos e brincadeiras. Quando as crianças se propõem a brincar, sabem da existência das regras, mesmo que tentem burlá-las ou modificá-las.

Destacando outras características do brincar, Callois e Huizinga declaram-no como situação que passa pelo querer, pelo desejo e, ainda, como atividade livre, delimitada no espaço e no tempo e ao mesmo tempo incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Todo esse conjunto de características é que nos permite dizer se a ação observada é ou não uma brincadeira.

Para que o faz de conta e outras brincadeiras aconteçam podem ser necessários materiais diversos, estruturados ou não estruturados, que acabam se constituindo em brinquedos artesanais, improvisados ou industrializados. O brinquedo funciona, muitas vezes, como suporte para a brincadeira, vale ressaltar que a definição do que é ou não um brinquedo é relativa, pois algo que aparentemente não é um brinquedo pode ser transformado em brinquedo pela imaginação de quem brinca. Então, falar do brincar implica em refletirmos sobre o papel que os brinquedos ocupam na infância, enquanto objetos que dialogam com as necessidades das crianças, mas também expressam os valores, desejos, conceitos e preconceitos que permeiam nossa cultura. Os brinquedos refletem nossas concepções de criança, infância, sociedade, gênero, sexualidade, etnia, dentre outras, pois são objetos carregados de significados e simbologias. De algum modo, concretizam ideias, sonhos, desejos e anseios de nossa sociedade. São instrumentos que, significados pelas crianças, agem como pontes entre elas e o mundo. Têm ainda a capacidade de confortá-las nos momentos difíceis, de transmitir segurança, de facilitar ou dificultar a atuação no cotidiano e mediar o trânsito entre o real e o imaginário.

Como o conhecimento sobre esse campo de experiência foi construído historicamente pela humanidade?

O brincar, desenvolvido pela humanidade, está sempre associado à cultura em que se insere e relaciona-se diretamente às concepções de criança e de infância que cir-

culam naquele meio social. Portanto, a história do brincar associa-se ao modo como a criança é percebida no interior de uma sociedade. O brincar é "patrimônio cultural de toda a humanidade, uma manifestação universal do gênio criador do homem (sic), independente de fronteiras políticas ou culturais" e a iniciativa de registro e reunião de jogos e brincadeiras em um livro, pelo rei castelhano Afonso X, que viveu de 1221 a 1284, é um testemunho dessa concepção.

Wajskop afirma que, na antiguidade, doces e biscoitos em formatos de letras e números eram utilizados com um objetivo didático, como uma estratégia de educação sensorial. Nessa época, o "jogo didático" passa a integrar o fazer pedagógico em diversas disciplinas.

Na civilização antiga, o brincar estava presente na vida das crianças e dos adultos. As pessoas de todas as idades participavam de festas e brincadeiras como meio de estreitar os laços coletivos e de união. Elas brincavam em locais abertos como ruas e praças e as brincadeiras eram consideradas uma forma de diversão para crianças e adultos.

Já na idade Média, o jogo "é considerado 'não sério', por sua associação ao jogo de azar, bastante praticado na época. Serve também para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de História, geografia e outros.". Nessa época, crianças e adultos participavam das mesmas atividades, frequentavam os mesmos eventos, pois as crianças não eram percebidas em suas especificidades. O que se percebe, todavia, é que tanto para os povos antigos, quanto para os medievais os jogos representavam a materialização de crenças, estratégias e a reunião simbólica de alguns conhecimentos do mundo natural e social. nesses aspectos, na elaboração dos jogos, eram fortes as conotações religiosas, as referências aos fenômenos da natureza e a intenção de processar ensinamentos. Assim sendo,o cabo-de-guerra, por exemplo, é a dramatização simbólica da luta entre as forças da natureza, tal como os homens primitivos a representavam há milhares de anos. E o ingênuo jogo da amarelinha, que sempre foi uma das brincadeiras infantis tradicionais em todo o mundo, está profundamente ligado aos antigos mitos sobre labirintos e jornadas que os espíritos faziam da terra ao céu. Acredita-se que os brinquedos eram construídos pelos adultos, mas, em tamanho menor, representando objetos usados em seu cotidiano. A criança, ao brincar, imitava as ações dos adultos.

No renascimento, a brincadeira é vista como atividade que facilita o estudo e desenvolve a inteligência da criança. Devido a isso foi vinculada a práticas de ensino de conteúdos diversos, pois se percebia a necessidade de adotar a ludicidade no ensino dos conteúdos "para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente [...]."

Na visão dos humanistas do renascimento, as brincadeiras não eram apenas momentos de lazer, mas uma possibilidade de ação educativa. Tal fato pode ser observado, ainda hoje, quando a brincadeira é, sem nenhuma reflexão, pedagogizada, sendo utilizada para a aprendizagem de conteúdos. A brincadeira passou a ser considerada como parte integrante do comportamento infantil e espontâneo:

Oprazer, característico da atividade de brincar, passou a ser visto como um componente da ingênua personalidade infantil, como uma atividade inata e que protegia dos males causados pelo trabalho árduo e desgastante do mundo do adulto. A brincadeira passou a ser concebida como a maneira de a criança estar no mundo: próxima à natureza e portadora de verdade.

Essa concepção de brincadeira está associada à percepção da infância que começa a ser concebida no renascimento: a criança percebida de maneira positiva, naturalmente boa, que se expressa de maneira espontânea.

Com a revolução industrial, o brincar passa a ser visto de maneira segmentada, a ter conotação de atividade lúdica própria apenas da vida das crianças. Ao mesmo tempo, é percebido como possibilidade pedagógica, atendendo aos objetivos da escola.

Diante desse contexto, as indústrias passam a produzir brinquedos, por perceber que havia uma população em potencial para consumi-los. Com o ingresso das mulheres, mães, no mercado de trabalho e sua ausência do espaço doméstico, o brinquedo torna-se uma forma de compensar as crianças, o que acaba incentivando o consumismo. Com isso, as indústrias que produzem brinquedos passam a ser mais fiscalizadas, visando à produção com qualidade e segurança para as crianças.

Na Alemanha, Fröebel, iniciou a educação institucional baseada no brincar e foi o primeiro a instituir o jogo como parte importante do trabalho pedagógico. Antes dele três concepções veiculavam as relações entre o jogo infantil e a educação: 1 recreação; 2 uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e 3 diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Os jardins de infância criados por Froebel, segundo Kishimoto, eram organizados em torno da manipulação livre dos brinquedos. Para ele, as brincadeiras eram oportunidade para as crianças compreenderem o mundo e a vida. Desse modo, dizia que quando a criança se põe a imitar ela está, na verdade, tentando compreender. Ela mia como um gatinho, nada como um peixe, mas é, a princípio, um pensamento inconsciente na tentativa de compreendê-los. Outro aspecto destacado por Froebel é de que a liberdade da criança para expressar-se possibilita a ela representar elementos que a impressionam, que chamam sua atenção. Froebel elenca, então, dois tipos de imitação: livre e a partir de modelos.

Um pouco mais tarde, com Paulínia Kergomard, na França, surgem as escolas maternais como espaço educacional e que propunham a brincadeira como atividade livre de aprendizagem. Já as casas Di Bambini montessorianas tinham como foco as atividades dirigidas, práticas de vida diária e a brincadeira era considerada inata, mas não tinha fim educativo. Decroly também contribuiu para a concepção de criança como sujeito ativo e instaurou a ideia de se estruturar as salas em cantinhos, sendo um deles o de jogos e brinquedos. Froebel, Montessori e Decroly contribuíram para uma nova concepção de criança como sujeito ativo e, questionando as práticas tradicionalistas, inovaram com suas propostas.

Deve-se, no entanto, apontar para as limitações do uso de suas ideias nos dias de hoje. Marcados por uma concepção cumulativa e progressional de conhecimento, cuja elaboração vai se dando a partir de uma exploração empírica

da realidade que parte do simples ao complexo e do concreto ao abstrato, as três propostas, apesar de diferentes, contêm estratégias de ensino através das quais se pretende que as crianças aprendam noções de forma, tamanho, cor, assim como a dominar movimentos corporais e as funções básicas de aprendizagem.

Assim, apoiando-se nas ideias desses teóricos, no Brasil, nos anos 1920 e 1930, vigorando ainda uma visão pedagogizada do brincar, os jogos nas escolas eram usados como meio de ensino, recursos para outras aprendizagens, e também como forma de resgate de brincadeiras folclóricas.

O brincar contemporâneo expressa as características dos grupos sociais, sua diversidade cultural e o fazer das crianças. Na contemporaneidade, o brincar tem ocorrido em espaços diversificados: casas, apartamentos e espaços sociais de prédios, pracinhas, nos becos, vielas e outros, extrapolando o espaço escolar. Esse brincar é também marcado pela tecnologia, como esclarece Dornelles, referindo-se ao acesso a CD e DVD interativos, videogames, jogos via internet, além do maior acesso a brinquedos industrializados. Vale lembrar ainda que no brincar contemporâneo também há espaço para o brincar improvisado, para brinquedos criados pelas crianças, a partir de materiais alternativos e sucatas.

Na educação infantil, hoje, existe um movimento de resgatar brincadeiras tradicionais, enquanto patrimônio lúdico-cultural, por fazerem parte das mais variadas culturas e épocas. Essa é uma iniciativa que deve ser valorizada. Contudo, ao valorizar as brincadeiras tradicionais, nega-se, muitas vezes, o valor do brincar contemporâneo, principalmente dos jogos que envolvem as novas tecnologias.

Além disso, muitas profissionais, reproduzindo concepções que orientaram ações em tempos passados, utilizam o brincar apenas na perspectiva da recreação, como oposição aos momentos de "atividades pedagógicas". Já outras utilizam o brincar apenas como recurso para diferentes aprendizagens, percebendo-o meramente como ferramenta de ensino.

Faz-se necessário, portanto, avançar e perceber que o brincar é, principalmente, espaço para expressão, estabelecimento de relações éticas e estéticas e que a brincadeira é aprendida nas relações sociais e afetivas que podem e devem também ser vivenciadas na IEI.

Como a criança aprende, se desenvolve e torna-se progressivamente humana, por meio desse campo de experiência?

O aprendizado do brincar ocorre a partir de uma estreita relação entre as experiências de brincadeira que a criança vivencia na cultura e a maturação de suas estruturas biológicas.

As brincadeiras que acontecem, inicialmente entre a mãe, o pai, responsável ou profissional da educação infantil e o bebê são momentos para que essa aprendizagem aconteça. O bebê, inicialmente, participa, quase como um brinquedo, na situação de jogo proposta pelo outro, sem se constituir de fato como parceiro (a), ou seja, é inserido na situação de jogo pelo outro. Por sua vez, ao observar as reações de alegria e satisfação do outro, o bebê, de algum modo, sente-se estimulado a continuar brincando. Quando passa a se tornar parceiro, assumindo uma atitude cada vez mais ativa, o bebê pode assumir, à sua maneira, o papel do outro e incitar a brincadeira. Nessa fase, são muito comuns as brincadeiras propostas pelos adultos de esconde-esconde (cadê? achou!), de gangorra ("serra, serra, serrador"), de cavalinho, de avião, dentre outras. Progressivamente, na interação com outros sujeitos sociais, quer sejam adultos ou seus pares, as crianças vão se apropriando de uma variedade de brincadeiras da cultura e de formas diferenciadas de brincar, ao mesmo tempo, que as produzem.

Nos bebês e crianças de até três anos, o brincar transita entre o aspecto sensorial e o aspecto simbólico. Elas brincam praticando suas possibilidades motoras e indo muito além delas. Assim, exploram todos os aspectos sensoriais: brincam com os sons que podem ser feitos pela boca, por exemplo, e isso lhes traz satisfação. Buscam, então, repetir o ato para recuperar a sensação de prazer, o que é chamado de "reação circular", que é anterior à intencionalidade e representa as primeiras formas de ludicidade, exercida de maneira livre. Começam a imitar as pessoas à sua volta e a se deslocar no espaço, engatinhando, passando por baixo, por cima, sentando-se, levantando-se, subindo, descendo, pulando... Além de brincar com as possibilidades de seu corpo, as crianças agem sobre os objetos de seu meio, na perspectiva de conhecer o mundo que as rodeia. Assim, exploram, repetitivamente, suas características físicas e possibilidades de uso: chupam, mordem, cheiram, apertam, batem, puxam, jogam, empurram, empilham, desempilham, enfiam, encaixam objetos. Piaget (1971) denomina essas atividades físicas exploratórias de "jogos de exercício", os quais não são, ainda, marcados pela ação simbólica da criança sobre o mundo.

A função simbólica começa a se constituir e a criança constrói gradualmente a capacidade de "transformar" uma coisa em outra na esfera do imaginário. Vygotsky afirma que o objeto concreto representa para a criança a realidade que não está presente. Desse modo, ela dá outro significado a objetos, suscitando essa realidade ausente. A criança pode, por exemplo, se utilizar de um galho para se referir a uma varinha mágica ou se utilizar de uma caneta para brincar como se fosse um aviãozinho ou um foguete. Nesse momento, ela ainda necessita do apoio de um material concreto para representar uma realidade ausente, mas essa ação de fazer de conta que uma coisa é outra é um importante passo no percurso que a levará à capacidade de abstração, desvinculando-se totalmente das situações concretas, conforme acontece no pensamento adulto. Mais tarde, portanto, a criança já conseguirá fazer abstrações, tais como brincar na esfera do imaginário sem o apoio de materiais concretos, apenas imaginando-se em outros contextos, elaborando enredos dos quais participa sozinha ou com seus pares.

O jogo simbólico (faz de conta) vai ganhando força e as crianças buscam o apoio de objetos que alimentem seus enredos (fantasias, tecidos, brinquedos, caixas, e ouros) e a interação com os pares é também fortalecida.

NOVA CONCURSOS

Na evolução dessa capacidade de brincar, as crianças passam também a representar pessoas, no jogo de papéis, quando, por exemplo, fazem de conta que são a mãe, ou o pai, ou a professora. Progressivamente, desenvolvem jogos coletivos, que são fundamentais no desenvolvimento cognitivo das crianças. Isso porque, além de desempenharem o seu papel nesses jogos, elas têm que coordenar suas ações com os papéis desempenhados pelos outros sujeitos envolvidos na brincadeira.

Buscando se expressar de maneiras diversas, elas cantam, dançam e envolvem-se em explorações artísticas. Desse modo, o brincar se aproxima de "fazer arte" sendo as vivências artísticas, para as crianças, uma forma de brincar, como esclarece Dantas.

Paralelamente à aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de imaginar, progressivamente, as crianças vão aprendendo também a lidar com regras e a desenvolver o autocontrole, tanto nos jogos de faz de conta, quanto nas brincadeiras e jogos de regra propriamente ditos. Seus conhecimentos sobre o mundo social vão se ampliando e as estruturas de seu pensamento vão se desenvolvendo, possibilitando que ela realize atividades complexas, como se colocar do ponto de vista do outro num jogo de regras, ou se apropriar de comportamentos e criar cenários próprios e adequados a uma situação imaginária com a qual quer brincar. Nesse sentido, de acordo com Vygotsky, por meio do brincar a criança tem a oportunidade de se comportar como se fosse maior do que é na realidade e, assim, recriar situações do cotidiano, resolver situações conflitantes, verificar hipóteses e buscar compreender o mundo no nível simbólico.

No campo da psicanálise, Winnicott, Vieira, carvalho e Martins discutem o brincar (ou o jogo) como forma de expressão de desejos, necessidades, experiências, angústias. No brincar, as situações podem ser recriadas ativamente pelas crianças que passam a dominá-las. Isso lhes permite lidar melhor com a realidade, o que favorece o seu desenvolvimento psíquico.

Para Brougère, nas várias interações vivenciadas, as crianças vão aprendendo as especificidades e características do brincar. Por exemplo, aprendem o caráter ficcional nas brincadeiras de esconde-esconde, nas quais o corpo escondido embaixo de um tecido não deixa de existir, sendo apenas um faz de conta. A criança percebe que os papéis dos envolvidos na brincadeira podem ser invertidos, quem estava escondido, agora vai procurar o outro que se esconde. Aprende que a brincadeira por não exercer modificações na realidade e por ser cíclica, pode sempre ser reiniciada até que um dos pares se recuse a continuar brincando e que no brincar as regras existentes são fruto dos combinados entre os pares.

Enfim, a brincadeira é essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e isso independe do fato de terem ou não alguma deficiência.

Syaulis nos diz que todas as crianças têm no brincar a possibilidade de cooperarem umas com as outras e enriquecer mutuamente suas experiências, além de ter suas potencialidades alargadas pelos desafios emanados do brincar. Destacando algumas especificidades das crianças com deficiência, sem termos a pretensão de abarcar todas ou esgotar as possibilidades do papel do brincar em relação a essas diferenças, tomaremos alguns exemplos para refletirmos sobre a importância dessa linguagem para elas.

Uma criança com deficiência visual, por exemplo, pode ser amplamente beneficiada pelas experiências do brincar, pois através dele os outros sentidos podem ser ainda mais aguçados, favorecendo o seu ser e estar no mundo de maneira lúdica e interativa. Em todos os momentos e, em especial, nos momentos de brincadeiras é importante dialogar com a criança sobre o que acontece para que ela perceba seu entorno, se envolva, participe e se sinta cada vez mais incluída no grupo.

Todas as crianças têm a oportunidade de enriquecer sua experiência nas vivências propiciadas nas situações de brincadeiras e avançar em direção ao desenvolvimento de sua autonomia e do sentido de cooperação junto aos pares, além de agir sobre a realidade ativa e construtivamente.

Objetivos

A educação infantil, em relação ao brincar e às brincadeiras, deve possibilitar às crianças:

- descobrir as possibilidades motoras, expressivas e de brincadeiras de seu corpo.
- conhecer o mundo natural e social por meio de atividades exploratórias e lúdicas.
- compreender o mundo e sua cultura, tendo o brincar como linguagem privilegiada.
- desenvolver a capacidade de compartilhar significados por meio do brincar.
- desenvolver a capacidade de imitar gestos e representar fatos e acontecimentos, reproduzindo-os de forma interpretativa.
- desenvolver a abstração e a imaginação, transformando a realidade por meio do faz de conta e, assim, produzindo cultura no diálogo com a cultura a que pertence.
- ampliar gradativamente seu repertório de brincadeiras e jogos que constituem patrimônio cultural da humanidade.
- apropriar-se de jogos e brincadeiras folclóricas, tradicionais e contemporâneas como manifestações da cultura.
- expressar sentimentos, desejos, ideias, valendo-se do brincar como linguagem.
- desenvolver a capacidade de estabelecer relações com o outro, exercitando sua capacidade de decisão e negociação, de forma dialogada e com respeito.
- desenvolver seu pensamento, buscando pensar do ponto de vista do outro e coordenando suas ações com os papéis desempenhados pelos outros sujeitos envolvidos na brincadeira.
- construir sua identidade e autonomia.

Experiências

Tendo como eixo a formação humana, a educação infantil deve, em relação ao brincar e às brincadeiras, proporcionar às crianças a vivência de múltiplas experiências, tais como:

- Brincar com sua própria imagem de maneiras diversificadas: reflexo no espelho, através da sombra, de fotos e de filmes.
- Brincar com os sons que consegue emitir e com objetos sonoros.
- Brincar com móbiles, com bichinhos de borracha ou de pelúcia.
- Brincar de esconde – esconde com panos (cadê? achou!), de esconder, procurar e achar o outro e objetos escondidos.
- Brincar de gangorra, acompanhando uma parlenda, de cavalinho (galopando no colo do adulto), de fazer de conta que a criança é um aviãozinho, etc.
- Brincar com o corpo, explorando todas as suas possibilidades como: espernear e balançar os braços; pegar o próprio pé; deslocar-se no espaço engatinhando, passando por baixo ou por cima de obstáculos e apoios, sentando-se, levantando-se, subindo, descendo e, progressivamente, andando, correndo, pulando, saltando, equilibrando-se.
- Brincar com o próprio corpo na parceria com o outro (como por exemplo, a brincadeira "janela, janelinha" – apontando para os olhos, "porta" – apontando para a boca, e campainha, "pém" – pressionando o nariz).
- Brincar em parceria com o outro (exemplos: adoleta, carrinho de mão, pula carniça, fazer cócegas, trenzinho, cair no poço, pedra, papel, tesoura).
- Vivenciar jogos de imitação.
- Participar de brincadeiras em roda com as demais crianças, imitando gestos e alterações de voz.
- Brincar com objetos diversos (brinquedos, sucatas ou outros), explorando suas características físicas e possibilidades de uso: chupando, mordendo, cheirando, apertando, batendo, puxando, jogando, empurrando, empilhando, desempilhando, enfiando, colocando dentro e retirando, encaixando e outros.
- Brincar de escorregar, balançar, subir, equilibrar-se, rodar..., em brinquedos do parquinho.
- Brincar com jogos de linguagem (parlendas, trava-línguas, "lá vem a barquinha...".., adedanha, "língua do p", "telefone sem fio", jogo do absurdo, jogo dos contrários e outros).
- Vivenciar jogos de faz de conta, transformando um objeto em outro e brincando com o objeto imaginado (no início, individualmente, mediadas pelo adulto e progressivamente, com seus pares, representando papéis sociais, situações, criando cenários e tramas).
- Vivenciar brincadeiras folclóricas cantadas ou ritmadas (roda, "atenção, concentração", com corda, com bola);
- Vivenciar jogos corporais de regras ("amarelinha", "esconde-esconde", "mamãe da rua", "a galinha e os pintinhos", "coelhinho sai da toca", "macaco-disse" e outros).
- Vivenciar jogos de mesa ou chão e de tabuleiro: quebra-cabeça, de encaixe, memória, dominó, baralho, ludo, dama, trilha, banco imobiliário, de dados, cinco marias, boliche, dentre outros.
- explicar as regras de um jogo para outra criança.
- criar jogos.
- construir regras de um jogo, criar novas regras e/ou adaptar as regras existentes.
- estabelecer combinados relacionados aos diversos jogos e brincadeiras e em relação à utilização dos brinquedos.
- Brincar com máscaras, fantasias, bonecos, carrinhos, brinquedos construídos pelas próprias crianças.
- escolher de que, com quem, com o que, onde e como brincar.
- Brincar com materiais estruturados e não estruturados.
- fazer construções a partir de objetos diversos como toquinhos, pedrinhas, pedaços de madeira, tampinhas com objetos industrializados.
- Brincar com água, terra, areia, folhas, pedras e outros elementos da natureza.
- interagir com outras crianças compartilhando objetivos na brincadeira.
- compartilhar brinquedos com outras crianças.

Saberes e Conhecimentos

A partir das experiências relacionadas acima e de muitas outras, as crianças poderão construir saberes e conhecimentos, tais como:
- utilização de diversos objetos no brincar:
- Possibilidades e limites de seu corpo;
- transformação de uma coisa em outra (brincar de faz de conta);
- formas de resolver problemas e conflitos;
- atitudes de respeito à diversidade;
- formas de se relacionar e interagir com o outro;
- compreensão e respeito às regras e combinados e estratégias para elaborá-los;
- repertório de brincadeiras e jogos que fazem parte do patrimônio cultural;
- formas e estratégias para brincar;
- Procedimentos de autocuidado, cuidado com o outro e com os brinquedos.

Dinamização do Campo de Experiência do Currículo na Relação com os Elementos do Projeto Político-Pedagógico

Nossa postura, enquanto profissionais da educação infantil, pode reafirmar a relevância da interação e trocas de saberes e conhecimentos com a criança, pois o "adulto é uma ponte de memória para a criança e a criança é uma ponte para a reformulação do adulto.". Colocando-nos como brincantes, isto é, assumindo postura lúdica e brincando junto com a criança, partilhamos experiências, saberes, conhecimentos e também aprendemos. A criança, nesse processo, tem também a oportunidade de reelaborar e construir saberes e conhecimentos, organizando, qualificando e ampliando a experiência de brincar. Assim se dá o processo de enriquecimento da experiência e de significação da história de ambos.

Para que se constitua, de fato, como linguagem mediadora, faz-se necessário que o brincar se incorpore ao nosso fazer e se manifeste de diversas maneiras: na fala, no corpo, no movimento. Enfim, é fundamental que toda

NOVA CONCURSOS

nossa postura seja informada por esta linguagem. Isso é o que chamamos de postura lúdica. O lúdico se dá, na verdade, nas relações que são estabelecidas com o outro, com o meio, com os objetos. Então, podemos concluir que a relação profissional/crianças pode e deve ser permeada por essa ludicidade, que significa envolver e sermos envolvidas por atitudes, posturas e propostas marcadas pela imaginação, pela transformação de uma coisa em outra.

Sermos lúdicos é um desafio com o qual nos defrontamos. Para efetivar as mudanças que se fazem necessárias, é preciso ampliarmos concepções. Além disso, é fundamental que tenhamos um olhar diferenciado sobre o brincar, a fim de percebermos sua importância, fazendo uso da observação e registro das brincadeiras espontâneas das crianças, das falas, dos brinquedos e brincadeiras que elas inventam.

Junto com as crianças, nós, profissionais da educação infantil, somos também coparticipantes no brincar, pois é importante cumprirmos o nosso papel, como educadoras, de viabilizar tempos, espaços e materiais para as brincadeiras, gerando situações que provoquem e subsidiem o brincar. Podemos brincar efetivamente com elas, disponibilizando nossos conhecimentos sobre o brincar em sua diversidade ou simplesmente nos abrindo para o convite das crianças para entrarmos em suas brincadeiras, do modo como a propõem. Em outros momentos estaremos por perto, atentas ao fazer das crianças e escutando-as, prontas para as intervenções necessárias que com certeza surgirão: mediando conflitos quando se fizer necessário, estruturando espaços e materiais para o brincar, colocando nosso próprio conhecimento sobre brincadeiras como conhecimento, etc.

Ao escolher brincadeiras, ou quando as crianças escolherem, é importante refletir sobre as relações e significados que podem surgir, dialogando com as necessidades e interesses das crianças, mas também mostrando-nos abertas ao imprevisível. Nesses momentos, assim como nos demais devemos adotar uma postura de escuta e observação, buscando perceber a riqueza das relações, conhecimentos e saberes que emergem nas brincadeiras. Por outro lado, é fundamental participarmos, conforme já dissemos, das brincadeiras, atuando também como brincante, nos momentos em que isso for pertinente, dependendo da intencionalidade e dos objetivos. É necessário compreendermos que, ao compartilharmos com as crianças as brincadeiras, não devemos administrá-las para elas. Essa postura significaria uma subestimação da capacidade da criança de brincar criativamente.

Sabemos que a brincadeira beneficia-se de suportes externos para sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos, organizados ou não em cenários (casa de bonecas, hospital, etc.) que contêm não só temas, mas também regras. Em virtude disso, podemos organizar áreas para desenvolvimento de atividades diversificadas que possibilitem às crianças estruturar certos jogos de papéis em atividades específicas.

É importante, ainda, refletir sobre os tempos de brincar. Pereira coloca que se o brincar está presente em um tempo delimitado e pré-definido em um horário de atividades, está bem próximo do sentido de obrigação e mais se afasta do brincar de fato, tornando-se próximo de um não brincar. Então, tomando o brincar como linguagem mediadora, não haveria para ele um tempo pré-determinado, devendo sim perpassar toda ação na educação infantil e dialogar com todas as linguagens, conhecimentos e saberes.

Diante do exposto, é necessário que as profissionais:

- preparem o espaço para que os bebês e crianças possam explorá-lo, brincar nele, interagir uns com os outros e conquistar sua autonomia.

- disponibilizem objetos, brinquedos e materiais diversos (estruturados ou não estruturados), com desafios diferentes.

- percebam a sala de atividades como um lugar de brincadeira, além de outros espaços internos e externos.

- organizem a sala em ambientes diversos, espaços circunscritos e cantinhos que favoreçam o brincar e as relações.

- organizem os brinquedos de modo que fiquem ao alcance das crianças e dispostos de maneira convidativa, criativa e desafiante. A disposição dos brinquedos e seus usos podem ser discutidos também junto às crianças, para que não seja somente uma proposta da instituição.

- alimentem o faz de conta, disponibilizando roupas, fantasias, adereços, utensílios e objetos relacionados a temas diversos (salão de beleza, hospital, mecânica, loja, entre outros).

- deem ênfase às brincadeiras de faz de conta, em todas as suas possibilidades e manifestações, contribuindo para o exercício da imaginação, da criatividade e da autonomia, favorecendo a representação de papéis sociais e situações diversas.

- possibilitem que os bebês e as crianças explorem e desenvolvam ações diversas com seu corpo, desafiando suas possibilidades e respeitando seus limites.

- desafiem os bebês e as crianças a explorar e a desenvolver ações diversas com os brinquedos e outros objetos;

- promovam situações em que os bebês e as crianças participem de brincadeiras coletivas com seus pares de idade ou com crianças de outras idades.

- brinquem com as crianças de faz de conta, desafiando-as a usarem objetos imaginando que são outros (exemplo: passar nos cabelos um objeto imitando um pente; fazer de conta que está comendo e apreciando um bolo que ela fez de massinha etc.).

- organizem situações de brincadeira, retomando as experiências vividas na sua própria trajetória, dando ainda, oportunidade para as crianças partilharem as brincadeiras que conhecem.

- propiciem que a brincadeira das crianças não fique restrita aos grupos de idade ou a um tempo reduzido na rotina diária, pois a troca de experiências entre os diversos grupos e a frequência com que se brinca são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

- criem contextos de jogos e brincadeiras que incentivem a troca, a solidariedade e a cooperação entre as crianças.

- possibilitem que as crianças escolham temas, objetos, jogos e companheiros com os quais desejam brincar.

- possibilitem que as crianças vivenciem situações de jogos e brincadeiras em que as regras são necessárias, discutindo-as, questionando-as, reconstruindo-as e refutando-as junto às crianças, estabelecendo acordos coletivos.

- conheçam os materiais, brinquedos e jogos existentes na IEI, verificando que usos podem ser feitos deles.

- participem do processo de aquisição de brinquedos, fantasias e jogos para a IEI, fazendo sugestões de acordo com a necessidade e estabelecendo estratégias para envolver as crianças.

- possibilitem as crianças o contato com uma grande variedade de jogos e brincadeiras, ampliando seu universo cultural. Para isso, é importante também propiciar experiências envolvendo brinquedos e jogos de outras culturas e seus diferentes usos.

- utilizem da observação e escuta das brincadeiras e dos jogos das crianças para elencar novos elementos de pesquisa, projetos e atividades.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PERSPECTIVAS PSICOSSOCIAIS, EDUCACIONAIS E LÚDICAS;

Introdução[14]

Há tempo a brincadeira está presente no universo infantil. Através dela a criança apropria-se da sua imagem, seu espaço, seu meio sociocultural, realizando intra e inter-relações.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil, o Brincar é um precioso momento de construção pessoal e social, é permeado pelo eixo de trabalho denominado *Movimento*, no qual a criança movimenta-se construindo sua moralidade e afetividade perante as situações desafiadoras e significativas presentes no brincar e inerentes à produção social do conhecimento.

De acordo com a educação atual, a criança não deve ser considerada como um homem em miniatura como acontecia antigamente, ao contrário, a criança dever ser considerada como um ser complexo e único provida de direitos e deveres com características próprias dessa etapa de desenvolvimento.

Brincar [15]

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não-brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

O principal indicador da brincadeira entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características.

Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes

14 Texto adaptado de Karine de Oliveira Lunardi disponível em http://monografias.brasilescola.com/educacao/o-brincar--na-educacao-infantil-construcao-habitos.htm

15 Texto disponível em Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Volume 1.

são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como, um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva, não se deve confundir situações nas quais se objetivam determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação infantil[16], brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente, sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências.

A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar "faz-de-conta" que é outro. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

16 Texto disponível em Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Volume 2.

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/ atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.

Resgate histórico da Educação Infantil

A Educação Infantil pode ser considerada tipicamente urbana e característica das sociedades industriais, sendo assim, a pré-escola tem uma história relativamente recente, a qual possuía inicialmente fins assistências e não educativos.

A primeira Revolução Industrial que transformou as características do mundo do trabalho e causou danos aos trabalhadores, submetendo-os à maquina de maneira impiedosa e desumana, não poupou as crianças que, sendo mão de obra mais barata que a dos adultos, foram utilizadas maciçamente nas fábricas e nas minas de carvão. Desde muito novos tinham de tocar os teares das tecelagens ou empurrar as vagonetas na profundeza das galerias de mineração, trabalhavam de 12 a 16 horas por dia, nas condições mais anti-higiênicas que se possam imaginar, e não raro sob a pancadaria dos feitores, para que não dormissem, nem cedessem à distração.

Uma das primeiras iniciativas para afastar as crianças pobres desse sistema de servidão e dar - lhes atendimento humanitário em instituições apropriadas foi feita em New Lanark por Robert Owens que era um utopista socialista e criou um modelo de micro sociedade planejada. Embora não tenha conseguido atingir seus objetivos, o fracasso da experiência não impediu que suas ideias sobre a assistência que se devia dar à infância desamparada tivessem em James Buchanam seu mais íntimo colaborador, um entusiasta continuador.

Em Londres, Buchanam reuniu seguidores, sobretudo entre damas da sociedade inglesa, e deu origem a uma série de estabelecimentos de educação infantil, podendo, sem exagero, ser-lhe atribuído o título de pioneiro da pré-escola naquele país. Eram escolas *sui generis* (de seu próprio gênero*)*, destinadas às crianças órfãs e desamparadas, de preferência filhas de pais trabalhadores, em cujo programa havia mais assistencialismo que pedagogia.

Na França, onde também houve, principalmente após terríveis revelações do Relatório Villermé (1840), um repentino interesse pela infância abandonada, criaram-se numerosas instituições, conhecidas como *"salles d' asile"*, mantidas por damas da sociedade.

A evolução da Educação Infantil iniciou devido a uma nova etapa de construção de concepções sobre a criança. Na Europa, com o crescimento da urbanização e a transformação da família, a obrigatoriedade do ensino foi tida como de extrema importância para o desenvolvimento social.

A criança começou a ser o centro de interesse educativo dos adultos, mas não acontecia o mesmo com as crianças de baixa renda, para estas era proposto apenas o aprendizado técnico e piedade.

Essa nova visão da infância e da criança influenciou o trabalho dos pioneiros da educação pré-escolar, como Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, que buscavam conciliar o suprimento de carinho, afeto a atividades em prol do seu desenvolvimento. Embora esses autores tivessem enfoques diferentes concordavam que a criança possuía características e necessidades diferentes dos adultos.

Mesmo assim ainda não era possível verificar um caráter institucional nas escolas que fosse característico da pré-escola.

Foi com Froebel que teve inicio o surgimento de atividades que exploravam a espontaneidade por meio do jogo, porém, frente a essa nova concepção houve resistência por parte dos pais e professores uma vez que impedia/ modificava o caráter das tarefas da educação infantil.

Foi apenas no século XX que a Escola Nova impulsionou a Educação Infantil, nesse período viveu-se um clima de renovação, de sensibilidade, abriram - se novas perspectivas.

Atualmente, educar no contexto de Educação Infantil é mais que apenas uma etapa obrigatória de educação no país, é tomar consciência do perfil de cidadão que queremos para compor a sociedade no futuro. Segundo Edgar Faure, "a educação infantil é um requisito prévio essencial de toda política educativa e cultura".

Sendo assim, a prática pedagógica deve ser conceituada como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social.

A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria e prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca necessária das condições à sua realização. O lado objetivo desta prática é constituído pelo conjunto de meios, ou seja, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor.

O que diferencia a teoria e a pratica é o caráter real dos meios e instrumentos para que a ação seja realizada e sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana.

O currículo que deriva de tais procedimentos tem sempre como centro as atividades. Desde a sua origem, na Europa, com Froebel e os primeiros jardins de infância, passando por Decroly e sua proposta de renovação do ensino e organização das atividades escolares em "centros de interesses", até Montessori e sua preocupação com uma "pedagogia científica" e um "método pedagógico" capazes de orientar eficientemente a ação escolar, o fundamental para a Escola Nova é a atividade e o seu caráter de jogo.

No Brasil, essa concepção da pré-escola como um "jardim de infância" foi inaugurado com o movimento da Escola Nova nas décadas de 20 e 30 do século XX sendo até hoje muito difundida, seja na rede pública, seja na particular. Apesar de reconhecer a grande contribuição dada pelos educadores que defendiam essa tendência, é preciso entender seus limites, em especial por não levarem em consideração a heterogeneidade social e o papel político que a pré-escola desempenha no contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira.

-Tendência cognitiva: A criança é sujeito que pensa, e a pré-escola o lugar de tornar as crianças inteligentes. A educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo.

Essa tendência tem em Jean Piaget e seus discípulos, a mais importante de suas fontes inspiradoras. Como epistemólogo, Piaget (1896-1980) investiga o processo de construção do conhecimento e realiza, ao longo de sua vida, inúmeras pesquisas sobre o desenvolvimento psicogenético. Piaget utiliza nas suas investigações, o 'método clínico" que permite o conhecimento de como a criança pensa e de como constrói as noções sobre o mundo físico e social.

Os pressupostos básicos da teoria de Piaget são: o interacionismo, a ideia de construtivismo sequencial e os fatores que segundo ele, interferem no desenvolvimento.

Com base em tais pressupostos, a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico durante todos os seus estágios. A escola deve, assim, levar em consideração os esquemas de assimilação da criança, favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio ("conflitos cognitivos") e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento. Nessa construção, as concepções infantis combinam-se às informações provenientes do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como espontaneamente descoberto pela criança, nem como transmitido mecanicamente pelo meio exterior ou pelo adulto, mas como resultado dessa interação onde o sujeito é sempre ativo.

Assim, os principais objetivos da educação consistem na formação de homens "criativos, inventivos e descobridores", na formação de pessoas críticas e ativas e, fundamentalmente, na construção da autonomia. A interdisciplinaridade é considerada central, ao contrário da fragmentação dos conteúdos existente nos currículos da pedagogia tradicional e racionalista.

Há, no entanto, alguns princípios básicos que, em geral, orientam a prática pedagógica de uma pré-escola fundamentada na teoria de Piaget, a saber:

1) Tudo começa pela ação. As crianças conhecem os objetos, usando-os.

2) Toda atividade na pré-escola deve ser representada, permitindo que a criança manifeste seu simbolismo.

3) A criança se desenvolve no contato e na interação com outras crianças: a pré-escola deve sempre promover a realização de atividades em grupo.

4) A organização é adquirida através da atividade e não ao contrário. É fazendo a atividade que a criança se organiza.

5) O professor é desafiador da criança: ele cria "dificuldades" e "problemas".

6) Na pré-escola é essencial haver um clima de expectativas positivas em relação às crianças.

7) No currículo da pré-escola informado pela teoria de Piaget as diferentes áreas do conhecimento são integradas.

No Brasil os trabalhos de Piaget foram difundidos principalmente na década de 70. Várias foram às propostas curriculares implementadas pelos sistemas públicos de ensino. Vários desses projetos, e muitos outros inspirados na teoria de Piaget, contêm pressupostos teóricos e orientações metodológicas bastante diversificadas, refletindo diferentes posturas políticas e concepções educacionais.

-Tendência Crítica: A pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. A educação deve favorecer a transformação do contexto social.

A discussão sobre a possibilidade de uma educação pré-escolar crítica é muito recente no Brasil. Uma das propostas pedagógicas que mais tem trazido contribuições dessa discussão é a de Celestin Freinet (1896-1966). Influenciado por Rousseau, Pestalozzi, Ferrire, crítico da escola tradicional e das escolas novas, Freinet foi o criador, na França, do movimento da escola moderna, que atinge atualmente professores de vários países. Seu objetivo básico era desenvolver uma escola popular.

A proposta pedagógica de Freinet centra-se em técnicas, dentre as quais se pode citar: as aulas-passeios; o desenho livre e o texto livre; a correspondência interescolar; o jornal; o livro da vida; o dicionário dos pequenos; o caderno-circular para os professores etc. Assim, compreende que a aquisição do conhecimento é fundamental, mas deve ser garantida de forma significativa e prazerosa.

Considera que a disponibilidade de materiais e espaço físico bem como a organização da sala e da escola são cruciais para a realização das atividades nas oficinas. Finalmente, a avaliação é entendida em três níveis: individual, cooperativa e feita pelo professor.

No que diz respeito, por exemplo, à polêmica jogo/trabalho, considera-se que o que a criança faz com intencionalidade (dada por ela própria ou pelo professor) na escola é trabalho, que nem por isso deixa de ter um aspecto lúdico (como deseja Freinet). Além disso, há momentos variados da atividade da criança na escola que o gozo e o prazer são os móveis da atividade lúdica, e o jogo (espontâneo ou dirigido) é só ludicidade mesmo, isso significa então, que há trabalho (prazeroso) e jogo na escola, tendo ambos aspectos distintos.

Essa proposta pode ser caracterizada como de tendência crítica com fundamentação psicocultural, abordagem que só recentemente começa a ser desenvolvida no Brasil.

Privilegiam-se os fatores sociais e culturais, entendendo-os como os mais relevantes para o processo educativo. Coerentes, então, com os fundamentos teóricos, a meta básica é implementar uma pré-escola de qualidade, que reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficiar a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos.

Para que esse objetivo maior seja concretizado, definem-se as seguintes metas educacionais: a construção da autonomia e da cooperação, o enfrentamento e a solução

de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação do autoconceito estável e positivo, a comunicação e a expressão em todas as formas, particularmente ao nível da linguagem. É em função dessas metas que o currículo é pensado e a prática pedagógica desenvolvida.

Nessa concepção, o desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente, *se caminhamos no sentido de construir a autonomia, a cooperação e atuação crítica e criativa.*

Entende-se, ainda, que mais importante do que adotar uma metodologia pré-elaborada é construir, na prática pedagógica, aquela metodologia apropriada às necessidades e condições existentes e aos objetivos formulados. Nesse sentido, temos alguns princípios metodológicos que são:

- Tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade;
- Observar as ações infantis e as interações entre as crianças, valorizando essas atividades;
- Confiar nas possibilidades que todas as crianças têm de se desenvolver e aprender, promovendo a construção de sua autoimagem positiva;
- Propor atividades com sentido, reais e desafiadoras para as crianças, que sejam, pois, simultaneamente significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e a criticidade;
- Favorecer a ampliação do processo de construção dos conhecimentos, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social;
- Enfatizar a participação e a ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia e da cooperação.

O que diz a legislação sobre os eixos norteadores da proposta curricular na Educação Infantil.

De acordo com o Art. 9º da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009[17] que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Sendo assim as experiências proporcionadas às crianças na Educação Infantil devem ser pautadas na interação da criança com o mundo, com as outras crianças, com o contexto que a cerca, com os materiais através de brincadeiras que despertem o interesse e a criatividade da criança, sempre respeitando seu ritmo e seus desejos.

Essas práticas devem garantir experiências que segundo o Ministério da Educação[18]:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

17 Texto disponível em file:///C:/Users/Usuario/Downloads/rceb005_09%20(1).pdf

18 Texto produzido por Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica. Disponível em file:///C:/Users/Usuario/Downloads/diretrizescurriculares_2012.pdf

- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

O brincar em sala de aula a partir da perspectiva do professor[19]

Desde que nascemos, aprendemos as regras da vida brincando. Quando a mãe vai dar sopinha ao filho, faz aviãozinho, trenzinho, enfim, promove uma brincadeira para que a criança aprenda e queira se alimentar. Aprendemos a contar brincando, contando com nossos pais: "um, dois, feijão com arroz; três, quatro, feijão no prato!". Essas experiências passam a ser fonte de aprendizado e estímulo para outras buscas de conhecimento, porque a criança começa desde muito cedo a mergulhar no universo da brincadeira, da fantasia e do faz de conta.

O brincar faz parte do processo de aprendizagem de todo ser humano, começando na infância e podendo se estender a alguns momentos da fase adulta. É interessante notar que, independente da idade, a brincadeira pode inserir-se como elo do objeto do conhecimento com a aprendizagem, possibilitando um conhecimento mais sólido e permanente ao aprendiz. Por isso, o brincar na sala de aula é extremamente relevante para a aquisição da aprendizagem.

Sendo assim, o professor tem papel fundamental na organização das situações de aprendizagem de modo a se tornar o principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, deve saber o valor da brincadeira para o desenvolvimento do aluno. Cabe a ele oferecer um espaço que mescle brincadeira com as aulas cotidianas, um ambiente favorável à aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

O educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, propiciando às crianças a possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Dessa maneira, poderão elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (Rcnei).

O professor - como mediador da aprendizagem -, deve fazer uso de novas metodologias, procurando sempre incluir na sua prática as brincadeiras, pois seu objetivo é formar educandos atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios.

Breve trajetória histórica da brincadeira

A análise da evolução histórica das sociedades humanas organizadas permite identificar a brincadeira como elemento presente a elas. Tanto que, para alguns pesquisadores do tema, o brincar é classificado como algo inerente ao ser humano, afirmando-o mesmo como aspecto intrínseco ao desenvolvimento, estando inscrito na base das relações sociais. Essa afirmação decorre de estudos como os de Silva e Sousa, que analisaram as pesquisas de Rizzi e Haydt, Redim e Borba.

Das pesquisas de Rizzi e Haydt (*apud* SILVA; Sousa) foi levada para o homem primitivo a denominação *Homo ludens* indicando a sua capacidade de dedicar-se ao lúdico.

De acordo com Redim, a brincadeira surge mesclada às atividades do cotidiano e permeando a interação entre a criança e o adulto nas manifestações religiosas, culturais, artísticas e nas celebrações.

Para Borba, a brincadeira insere-se no contexto histórico e cultural, perpassando tempo, lugar, espaço e estrutura social, servindo para situar a criança nas redes de relações estabelecidas com adultos e outras crianças.

Lazaretti realizou uma pesquisa teórico-conceitual da obra de Elkonin, pesquisador da psicologia histórico-cultural, que conduziu vários estudos a partir das contribuições de Vygotsky sobre o desenvolvimento da brincadeira infantil e seus efeitos no desenvolvimento humano. Os resultados encontrados por Elkonin permitem compreender que a brincadeira surgiu em uma determinada etapa do desenvolvimento da sociedade, no curso da mudança histórica do lugar que a criança ocupa nela. A brincadeira é uma atividade social por sua origem, e por isso seu conteúdo é social e é uma forma de vida e atividade da criança para orientar-se no mundo das ações e relações humanas, dos problemas e motivos das ações dos indivíduos (Lazaretti).

Ainda de acordo com as análises de Lazaretti, para Elkonin a brincadeira não constitui um ente inato nos seres humanos, como algo típico da infância, e não deve ser classificada como elemento de satisfação de desejos e/ou fuga da realidade. Ao invés disso, esse estudioso aponta que a ação da criança está relacionada ao papel que ela ocupa na sociedade.

19 Texto adaptado disponível em http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0369.html

A natureza dos jogos infantis só se pode compreender pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade [...]; os povos viveram e vivem em diferentes condições de acordo com o nível de desenvolvimento social, e tais condições [...] repercutem na vida das crianças na sociedade, no lugar que ocupam entre os adultos e, por essa razão, no caráter de seus jogos (*apud* Lazaretti).

Primeiramente, a criança participava de igual para igual com os adultos do mundo do trabalho e não havia muito tempo para ser utilizado com brincadeiras. A sua posição estava relativamente firmada por não haver diferenciação no papel desempenhado pela criança e pelo adulto na sociedade.

Mas, com o surgimento das máquinas que realizam parte das funções e de mudanças ocorridas nas relações de trabalho e nas relações de produção, a participação da criança na esfera laboral passou a diminuir. O ócio e a exclusão social precisavam ser compensados de alguma forma. É a partir dessa nova configuração social que surge a brincadeira sob o enfoque do jogo de papéis. Lazaretti apresenta a seguinte conclusão de Elkonin: o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; *dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher *à boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado.

Esta breve análise histórica da brincadeira é significativa para o professor, pois permite que ele compreenda a importância e a influência do brincar para as crianças de todos os tempos. Permite também conhecer como a brincadeira acabou sendo disseminada entre os povos.

As brincadeiras presentes na cultura brasileira, por exemplo, foram configuradas a partir das brincadeiras trazidas pelos povos que participaram da formação da nossa identidade nacional. Alves, citando Kishimoto, discorre sobre a influência portuguesa: os jogos tradicionais recebem forte influência do folclore, [...] os contos, lendas e histórias que alimentavam o imaginário português se fizeram presentes em brincadeiras e brinquedos brasileiros. Personagens como a *mula-sem-cabeça, a cuca e o bicho-papão*, trazidos pelos portugueses, foram incorporados em brincadeiras que vão desde a *bola de gude* até o *pique* ou *pega-pega* (Alves).

São consideráveis as contribuições da cultura africana, por meio dos negros (que foram trazidos como escravos) e dos indígenas. Assim, a brincadeira hoje constitui capital histórico com potencial evolutivo que o professor não pode deixar relegado em sua sala de aula.

O Lúdico e a Aprendizagem

Os efeitos positivos das brincadeiras começaram a ser investigados pelos pesquisadores que consideram a ação lúdica como facilitadora para a criança adquirir conhecimentos, habilidades e compreensão do mundo que a cerca, além de ser um fator importante para as relações com o outro (Rosa).

Para Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida e é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, pois o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento. Sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky).

É na brincadeira que a criança pode se propor desafios para além de seu comportamento diário, levantando hipóteses e saídas para situações que a realidade lhe impõe. Para Antunes, inexiste brincadeira sem aprendizagem: por tudo que se conhece hoje sobre a mente infantil, não mais se duvida de que é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Jamais se brinca sem aprender (Antunes).

Assim sendo, brincar é aprender. Na brincadeira, está a base daquilo que, posteriormente, possibilitará à criança aprendizagens mais complexas e elaboradas.

Segundo Piaget, a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Ela não é apenas uma forma de desafogo ou algum entretenimento para gastar energia das crianças; constitui um meio que enriquece e contribui para o desenvolvimento intelectual.

Borba afirma que, "se incorporarmos, de forma efetiva, a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças no processo de conhecer". Nesse contexto, percebe-se que o brincar assegura a aprendizagem, além de acrescentar alegria na construção de conhecimentos da criança.

O professor como mediador das brincadeiras

O brincar, na perspectiva dos professores, segundo o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI (BRASIL) refere-se ao papel do professor de estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, disponibilizando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos e possibilitando espaço e tempo para brincar.

O reconhecimento do valor educativo do brincar é de domínio público; é indispensável para a aprendizagem da criança. Diante disso, os professores devem inserir a brincadeira no universo escolar, reconhecendo-a como uma via para se aproximar da criança, com o objetivo de ensinar brincando.

Criança e brincadeira fazem uma combinação perfeita. É quase impossível imaginar uma criança que não goste de brincar, que não se deixa envolver pela imaginação. Por isso, o brincar consente pensar num ensino e numa aprendizagem mais envolventes e mais próximos do real, pois leva a fazer uma ligação entre a realidade e a fantasia. Por isso, é vital reconhecer a brincadeira como uma estratégia a mais na sala de aula; devemos, pois, sempre tomá-la como

NOVA CONCURSOS

mais um instrumento pedagógico, já que sabemos que a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais, além do desenvolvimento emocional, social e da personalidade da criança.

Como disse Carlos Drummond de Andrade: brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

A brincadeira permite que o aluno expresse suas emoções, e assim o professor passa a ter maior conhecimento da sua personalidade, ajudando-o a superar seus limites e a respeitar as regras com disciplina.

Neste ponto faz-se necessária uma breve consideração dos termos brincadeira, brinquedo e jogo, pois existe muita confusão em relação a esses termos. Em alguns contextos, são usados como sinônimos. Mas, segundo Dallabona, brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

O professor precisa ter claro esse conceito para que possa articular o lúdico com as situações de aprendizagem. Um primeiro passo é adequar o tipo de atividade ao conteúdo, tempo de aula e características da turma. Ele pode "lançar mão" da brincadeira, priorizando o aspecto da espontaneidade, ou o jogo com regras. Tudo depende dos objetivos estabelecidos. O professor precisa ter cuidado para não "ficar preso" demais aos objetivos pedagógicos. Isso pode resultar numa condução excessiva da brincadeira, na inibição da criatividade e da liberdade da criança e, por fim, na descaracterização do elemento lúdico empregado.

As brincadeiras a serem desenvolvidas com crianças precisam estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que elas se encontram. Isso possibilita maior eficácia na construção da aprendizagem. Uma brincadeira ou um jogo raramente são praticados individualmente, e é nessa troca presente na situação de brincar que se promove o crescimento.

Para conseguir transpor barreiras conceituais e inserir a brincadeira nas aulas, Freud (*apud* FORTUNA) sugere ao educador reconciliar-se com a criança que existe dentro de si, "não para ser novamente criança, mas para compreendê-la e, a partir disso, interagir, em uma perspectiva criativa e produtiva, com seus alunos. [...] Não é necessário 'ser criança' para usufruir o brincar, pois sua herança – a criatividade – subsiste na vida adulta".

De acordo com Fortuna "o que permite a superação desses dilemas e viabiliza a atividade lúdica na educação é a redefinição do papel que o adulto, o professor, a escola, a criança e a cultura desempenham". Concomitante com isso está a formação do professor.

Como formar educadores capazes de cultivar o brincar em suas aulas? A formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas, pela observação do brincar, pelo entendimento do significado e dos efeitos da brincadeira no estudante, por conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento da aprendizagem nos seres humanos. Uma boa formação do professor e boas condições de atuação são os facilitadores para que se resgate o espaço de brincar da criança no dia a dia da escola. Isso não é tão fácil como muitos imaginam, pois para conseguir entrar e participar do mundo lúdico da criança é necessário que o educador tenha conhecimentos, prática e vontade de ser parceiro da criança nesse processo.

A importância do brincar e da criatividade

O professor contemporâneo tem buscado apropriar-se do brincar, inserindo-o no universo escolar. Como um adulto é afetivamente importante para a criança, quando acolhe suas vivências lúdicas abre um espaço potencial de criação. Com isso, o professor instiga a criança à descoberta, à curiosidade, ao desejo de saber. A criança tem no professor um parceiro nessa busca.

Kishimoto explicita que o jogo educativo tem a vantagem de aliar contentamento e aprendizagem. Ele afirma também que muitos autores, ao tratar dessa temática, tentam conciliar a tarefa de educar com a necessidade irresistível de brincar. Nessa junção surge o jogo educativo, um meio de instrução, um recurso de ensino para o professor e, ao mesmo tempo, um fim em si mesmo para a criança que só quer brincar.

"O jogo transita livremente entre o mundo interno e o mundo real", o que garante à criança a fuga temporária da realidade. Tudo se transforma em lúdico para o aluno, mas o professor precisa trazer do lúdico a realidade, a verdade subentendida como conhecimento, especialmente o escolar.

Como afirma Fortuna, "defender o brincar na escola, por outro lado, não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento". É preciso, nesse aspecto, que o professor busque o equilíbrio entre ministrar aulas convencionais, em que recursos como lápis e caderno precisam fazer parte do cotidiano como forma de preparo para o mundo adulto, e aulas lúdicas.

Por isso, o professor deve utilizar as atividades criativo-lúdicas como suporte do desenvolvimento e da aprendizagem, por meio de seus procedimentos, e, nesta circunstância, criar situações e propor problemas, assumindo sua condição de parceiro na interação e sua corresponsabilidade no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psicossocial do aluno.

Ao buscar uma rotina que propicie o desenvolvimento pleno do ser humano, indo além de teorias e conceitos, nada melhor que explorar e experimentar. Assim, o lúdico se faz uma ferramenta enriquecedora, pois brincando o aluno expressa suas ideias e pensamentos sobre o mundo que o cerca. Dessa maneira, dá pistas ao professor de como complementar, no sentido de promover, outros conhecimentos, ampliando seu repertório e seu conhecimento de mundo.

O brincar na sala de aula

A sala de aula pode se transformar também em lugar de brincadeiras, se o professor conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno (Almeida).

Para tal, é necessário encontrar o equilíbrio entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas, contribuindo para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo – na moldura do desempenho das funções sociais –, preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença.

Reconstruir conceitos importantes sobre o ato de brincar e sua importância no contexto escolar é fundamental para a prática pedagógica do professor. Se ele busca a formação de indivíduos dinâmicos, criativos, reflexivos e capazes de enfrentar desafios, deve proporcionar condições para que as crianças brinquem de forma espontânea, dando a elas a oportunidade de ter momentos de prazer e alegria no ambiente escolar, tornando-se autoras de suas próprias criações. Mais uma vez remetendo a Winnicott (1975), quando não reprimidas, a espontaneidade e a criatividade agem no sentido de fazer as coisas, de brincar; consequentemente, as crianças alcançam a aprendizagem.

Mas o que seria, de fato, uma aula lúdica? Para Fortuna "uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar", ou seja, é uma aula livre, criativa e imprevisível. É aquela que desafia o aluno e o professor, colocando-os como sujeitos do processo pedagógico. A presença da brincadeira na escola ultrapassa o ensino de conteúdos de forma lúdica, dando aos alunos a oportunidade de aprender sem perceber que o estão.

O brincar estimula a inteligência porque faz com que o indivíduo solte sua imaginação e desenvolva a criatividade, possibilitando o exercício da concentração, da atenção e do engajamento, proporcionando, assim, desafios e motivação.

Conclusão

Brincar, jogar, divertir-se na sala de aula constituem atividades estimulantes tanto para o aluno quanto para o professor. Estar aberto para mudar seus paradigmas a respeito de sua forma de trabalho é um exercício que o professor precisa fazer.

Não basta dominar as teorias e decidir-se por trabalhar com jogos. É necessário deixar-se ir junto com a brincadeira, aprender e perceber as diferentes nuances do aprendizado de uma turma. Tudo isso implica libertar o seu fazer profissional das amarras que constrói durante a sua escolarização e sua formação, o que implica um conhecimento pessoal e profissional profundo e muita vontade de mudar, ou seja, de ver algo ser feito diferentemente.

São relevantes as atividades lúdicas no desenvolvimento infantil, bem como sua função no processo educativo; para que esse processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma prazerosa, os professores devem estar cientes de seu papel nessa fase de construção de conhecimento das crianças. Os educadores, por sua vez, devem se preparar para trabalhar com o criar, pois a criatividade deve ser vista como um elo dinâmico e contínuo. Nessa perspectiva, o docente não deve ver a criança como receptora passiva de estímulos, mas como uma pessoa capaz de ação, que interaja, crie e recrie possibilidades e novas aprendizagens.

Para os docentes que vêm de uma formação tradicional, não é nada fácil adentrar esse mundo de jogos e brincadeiras em sala de aula, tendo em vista que não vivenciaram isso, talvez por medo de perder o controle e o respeito, pois brincadeira sempre foi vista como algo para a hora do recreio; sala de aula é um lugar de "coisa séria". Um dos grandes desafios é, então, tentar se aproximar desse novo paradigma e se abrir e deixar a criança que está adormecida, sufocada pela sociedade, renascer. Reviver essa criança que existe em cada um é essencial para que se possa aproximar da criança real.

Neste mundo complexo, com seres únicos que convivem com tanta diversidade em vários contextos e com tantas informações ao seu dispor, com todas as facilidades tecnológicas, não se pode ignorar que as relações estão diferentes. No entanto, as brincadeiras continuam a se fazer presentes na vida de todos os seres humanos, seja por meio das tradicionais brincadeiras de roda ou das mais tecnológicas, como os *videogames*.

O professor precisa priorizar o lúdico em sua prática pedagógica, valorizando a liberdade de aprender pelo mecanismo mais simples e mais eficiente: a brincadeira. Para atingir esse objetivo, ele deve conscientizar-se de que necessita realizar estudos e pesquisas sobre temas relativos à aprendizagem, buscar e testar novas estratégias de ensino que atendam adequadamente à necessidade de formação do aluno.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO – PIAGET, VYGOTSKY E WALLON;

Segundo as principais teorias de desenvolvimento psicológico humano, Piaget (2003; 2004); Vygotsky (1997) e Wallon (1995) os primeiros anos de vida da criança envolvem um período de aprendizagens intensas, de apropriações fundamentais ao seu desenvolvimento cognitivo. Mas, essas aprendizagens estão condicionadas às experiências que lhes sejam propiciadas, às interações e mediações a que tenham acesso. No caso de instituições de atendimento a crianças pequenas, essas condições materializam-se em práticas em que objetivos, conteúdos e atividades são planejados e desenvolvidos em função das necessidades e possibilidades das crianças, o que envolve a questão da organização do espaço e do tempo em que tal atendimento se realiza.

Nesta perspectiva, a função da Educação Infantil é essencialmente pedagógica com uma dimensão indissociável de cuidados. Desse modo a organização do cotidiano das instituições deve ser pensada de modo a garantir o cumprimento da função da Educação Infantil de educar-cuidar o que inclui um oferecimento às crianças de situações que envolvam conteúdos (conhecimentos, procedimentos e atitudes) que atendam às dimensões do desenvolvimento infantil/humano – cognição, afetividade, corporeidade e formação pessoal e social. É nesse contexto que emerge o papel das rotinas.

A partir daí nos indagamos: em que consiste, de fato, uma rotina? Qual é sua natureza segundo estudiosos da prática escolar e da Educação Infantil? Qual o seu papel na prática educativa e na educação das crianças?

É partindo desses questionamentos que o objetivo do presente trabalho é sistematizar concepções teóricas acerca do conceito e papel das rotinas no contexto da Educação Infantil buscando compreender como são concebidas nas teorizações da área e como têm sido propostas em documentos oficiais destinados a referenciar ou normatizar esta etapa educativa.

O estudo assumiu a perspectiva da abordagem qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986) na forma de uma pesquisa bibliográfica e de uma análise documental.

A rotina é evidenciada pelos estudiosos da área da Educação Infantil, bem como pelos documentos oficiais, como um aspecto importante na estruturação das práticas e ainda em estudos específicos que começam a ser desenvolvidos.

Ancorados em uma concepção da função da educação infantil como sendo educar-cuidar, autores como Faria (1998), Oliveira (1998; 2001; 2002), Garcia (2001) Leite Filho (2001), Machado (2002), Arribas (2004) e Kramer (2005) tratam da organização da Educação Infantil, evidenciando a importância da rotina.

Do mesmo modo, nos documentos oficiais voltados à Educação Infantil com o propósito de normatizar, subsidiar ou referenciar a organização e funcionamento de instituições que atendem crianças de zero a cinco anos, numa perspectiva de que suas práticas garantam a realização da função social dessa etapa educativa em suas dimensões indissociáveis de cuidado e educação, a rotina figura como um dos aspectos relevantes. É o caso do Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a), dos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), da Política Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b).

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Iniciando a Conversa

O eixo Número e Operações será abordado em um conjunto de três cadernos, sendo este o primeiro. O tema central deste caderno são os Números. Esses serão observados, basicamente, a partir de duas perspectivas: a primeira apresenta os números como resultantes de uma operação de contagem que segue alguns princípios lógicos e possui variadas formas de registro. A partir daí, estabelece-se a relação entre a contagem, a quantificação, os sistemas de registro e os sistemas de numeração. A segunda apresenta os números no âmbito das situações de uso em contextos sociais. Ambas são abordadas simultaneamente, de modo que os problemas que surgem num lado encontram respostas no outro e geram novas questões tanto para a matemática quanto para as práticas sociais.

O objetivo geral do caderno é provocar reflexões sobre a ideia de número e seus usos em situações do cotidiano, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas de modo que a criança possa:

• estabelecer relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios diversificados para classificar, seriar e ordenar coleções;

• identificar números em diferentes contextos e funções;

• quantificar elementos de uma coleção, utilizando diferentes estratégias;

• comunicar as quantidades, utilizando a linguagem oral, os dedos da mão ou materiais substitutivos aos da coleção;

• representar graficamente quantidades e compartilhar, confrontar, validar e aprimorar seus registros nas atividades que envolvem a quantificação;

• reproduzir sequências numéricas em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado;

• elaborar, comparar, comunicar, confrontar e validar hipóteses sobre as escritas e leituras numéricas, analisando a posição e a quantidade de algarismos e estabelecendo relações entre a linguagem escrita e a oral.

Aprofundando o Tema
Sobre a Construção do Número

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes
Liane Teresinha Wendling Roos
Regina Ehlers Bathelt

Ao observarmos ao nosso redor, podemos perceber que, a todo o momento, as pessoas estão contando alguma coisa. Contamos o número de alunos em uma turma ou escola, a quantidade de materiais escolares, o dinheiro...

Mas será que o ser humano contou desde sempre e da mesma forma?

Houve épocas em que ele não contava porque não havia necessidade. A Matemática se desenvolveu ao longo dos tempos como uma linguagem que partiu da necessidade do ser humano de manter-se vivo e confortável. Mas esta necessidade não foi individual. Vários educadores matemáticos, como, por exemplo, Moura (2012), entendem a Matemática como um conhecimento que atende objetivos do coletivo e o indivíduo aprende as novas sínteses geradas na solução de problemas sociais. Dessa forma, pode-se compreender a produção do conhecimento matemático como o modo humano de construir respostas para as suas necessidades básicas construídas nas relações sociais.

Quando era nômade, o ser humano vivia em abrigos como cavernas e, para sobreviver, caçava e pescava. Para isso, o simples senso numérico permitia-lhe perceber as quantidades de modo a suprir suas necessidades. Assim, por exemplo, apenas observando os peixes que havia pescado, ele sabia se seriam ou não suficientes para a refeição

de seu grupo; da mesma forma que, ao coletar um punhado de frutos, ele percebia se estes supririam sua fome. Isso acontecia sem que existissem números e sem uma contagem como conhecemos hoje.

O senso numérico é a capacidade que permite diferenciar, sem contar, pequenas quantidades de grandes quantidades, perceber onde há mais e onde há menos, quando há "tantos quantos" ou uma situação de igualdade entre dois grupos. O senso numérico é a capacidade natural que o ser humano e alguns animais possuem para apropriar-se de quantidades, ou seja, num golpe de vista consegue-se indicar quantidades pequenas, de um a cinco, mesmo que estas se refiram a objetos ou seres que podem estar em movimento, como animais ou aves em um pasto.

Ou, ainda, se você der a uma criança que ainda não sabe contar certa quantidade de bolinhas e, depois dela brincar um pouco, retirar algumas, ela não saberá quantas você retirou, mas saberá que a quantidade foi modificada.

Estudiosos do assunto, como Dantzig (1970), afirmam que alguns animais também possuem um senso numérico, embora bastante rudimentar e limitado. Ele cita exemplos como o de pássaros que conseguem identificar se são retirados dois ou mais ovos de seus ninhos e apresenta o famoso relato do homem que queria matar um corvo.

Com o passar do tempo, o ser humano passou a lidar com quantidades que lhe exigiam a realização de comparações e determinações de quantidades mais próximas das exatas para responder a perguntas como: "Onde tem mais?", "Onde tem menos?", ou se tem "Tantos quantos?".

OBJETOS E QUANTIDADES

Atividade desenvolvida pela professora Nadia Beatriz Casani Belinazo, da Escola Estadual de Educação Básica Prof.ª Margarida Lopes (Santa Maria – RS), com a colaboração dos acadêmicos Laura Pippi Fraga e Luís Sebastião Barbosa Bemme, do Projeto Clube de Matemática/GEPEMat/UFSM/ObeducCAPES.

A professora Nadia assistiu com os seus alunos a um vídeo do filme "Os 101 dálmatas" (Walt Disney / Buena Vista).

Inicialmente, eles discutiram sobre o enredo e sobre o fato de que nesse filme apareciam muitos cachorros e que, em determinadas cenas, não era possível contá-los, mas que era possível saber quando tinha mais ou quando tinha menos. Depois, eles juntaram-se em grupos e, para cada grupo, foi distribuído um conjunto de cartões que remetia ao filme. Em seguida, ela solicitou que eles fossem comparando as imagens, duas a duas e desafiou-os a indicar, sem contar, em qual das duas tinha mais cachorros.

Posteriormente, a professora mostrou aos seus alunos alguns pares de coleções que tinham os mesmos tipos de objetos e solicitou que indicassem em qual delas havia mais elementos: 1) ábaco com argolas verdes e amarelas, 2) dois copos com anéis de garrafa pet brancos e azuis, 3) dois potes com garrafas pet vermelhas e verdes, bem como 4) dois pratos com ovinhos em material emborrachado (EVA) brancos e pretos.

Depois, foi entregue, para cada grupo, um desses pares e os alunos foram novamente desafiados a encontrar uma forma de descobrir em qual havia mais objetos, sem contar.

As soluções apresentadas foram as mais diversas e envolveram diferentes estratégias como: altura das pilhas dos objetos, agrupamento de unidades de objetos, extensão da superfície ocupada essas e volume ocupado pelo monte de objetos).

Peças do ábaco: organizaram duas pilhas de argolas, uma de cada cor, e concluíram que a pilha mais alta era a que possuía mais peças.

Anéis de garrafas pet: organizaram em quatro grupos de três dispostos em filas. Verificaram que uma das filas de anéis brancos tinha menos anéis (dois a menos), quando comparadas com as filas de anéis azuis. Concluíram, então, que havia menos anéis brancos que azuis.

Tampinhas de garrafa pet: colocaram lado a lado, classificadas por cor, e fizeram a comparação pelo critério de extensão da superfície ocupada.

Fichas em E.V.A: empilharam em montes dispostos nos dois pratos (do mesmo tamanho), de acordo com as cores, e concluíram que o monte mais alto era o que possuía mais fichas.

E você, que dinâmicas proporia, a partir das situações anteriores, para dar oportunidades aos seus alunos de fazerem comparações para determinar onde há mais, onde há menos ou há tantos quantos, em comparações de quantidade de objetos?

As atividades de sobrevivência ligadas à caça e à coleta modificaram-se à medida que o ser humano passou a criar animais e a plantar seus próprios alimentos. Surgiu, então, a necessidade de controlar as quantidades desses alimentos, animais e utensílios. Com isso, foi preciso encontrar formas de conhecer quantidades para controlá-las. Pode-se dizer então, que, quando o ser humano começou a produzir para o próprio sustento, ele descobriu a quantidade. E essa descoberta levou-o à contagem, ou seja, ao virar produtor, encontrou muitos problemas que o coletor não conhecia: como saber quantos pés de qualquer fruto cultivar para alimentar sua grande tribo? Como saber quantos animais deveria ter para se manter? Nesse sentido, as professoras Anna Regina Lanner de Moura e Maria do Carmo de Sousa desenvolvem uma interessante sequência didática, que pode ser consultada nas referências.

A partir disso, surgem problemas como o do pastor de ovelhas que precisava controlar a quantidade de seus animais e ter certeza de que nenhum havia se perdido.

Em sala de aula, o professor pode propor situações que exijam a necessidade de controle de quantidades.

Veja a atividade "O pastor e suas Ovelhas" na Seção "Compartilhando".

Para solucionar problemas de controle de quantidades, as primeiras formas que o ser humano criou estavam relacionadas ao que chamamos de correspondência um a um ou correspondência termo a termo.

Mas o que é correspondência um a um?

Correspondência um a um é a relação que se estabelece na comparação unidade a unidade entre os elementos de duas coleções. Nessa comparação, é possível determinar se duas coleções têm a mesma quantidade de objetos ou não e, então, qual tem mais ou qual tem menos.

Por exemplo, na necessidade de controlar a quantidade de ovelhas do seu rebanho, o pastor precisou criar outra coleção que lhe permitiu representar cada ovelha do rebanho por uma pedra. Assim, a quantidade associada à coleção de pedras é equivalente à quantidade de ovelhas do rebanho.

No controle de quantidades por meio da correspondência um a um, para cada elemento de uma coleção que se deseja contar, existe outro elemento de outra coleção que assume o papel de contador. Ao carregar consigo a quantidade de pedras, o pastor conserva a quantidade de ovelhas através de um registro prático, uma vez que existe a possibilidade de ser guardado.

A correspondência um a um é também utilizada por nós no dia a dia. Tome como exemplo uma atividade cotidiana como a de andar de ônibus. Ao entrar em um ônibus, percebe-se, de imediato, duas coleções: os bancos e as pessoas. Ao darmos uma rápida olhada, podemos, facilmente, sem contar, verificar se estes dois conjuntos têm a mesma quantidade de elementos ou ainda se um deles tem mais elementos que o outro. Se há lugares desocupados e ninguém está em pé, significa que há mais bancos do que pessoas. De outro lado, se todos os lugares estão ocupados e há pessoas em pé, teremos mais pessoas do que bancos. Nesses dois casos a correspondência um a um não foi completa. Mas, quando acontece de ninguém estar em pé e não há banco vazio, então há tantos bancos quantas pessoas. Esse é um exemplo comum, usado por muitos autores. Às vezes a situação é a de pessoas que vão a um cinema, ou ainda uma criança que, ao distribuir os pratos em uma mesa para o almoço tenta colocar um prato para cada pessoa. Os conceitos de mais, de menos e de igual são relações básicas para o desenvolvimento do conceito de número. Na sala de aula, diariamente, também fazemos uso auxiliar da correspondência um a um quando não há necessidade de realizar contagens. Por exemplo: o professor quer distribuir uma folha de desenho para cada um de seus alunos, mas ainda não verificou se todos estão presentes e não sabe exatamente quanto material tem.

Neste caso, ele não precisa saber a quantidade de alunos e nem de folhas, basta entregar uma folha para cada aluno.

Historicamente, embora a correspondência um a um não permitisse ao ser humano saber exatamente quanto tinha, dava-lhe condições de ter controle sobre as quantidades. Inicialmente, essa correspondência era feita com a utilização de recursos materiais encontrados na natureza como pedras, pedaços de madeira, conchas, frutos secos... Esses instrumentos serviram para controlar as quantidades dos animais que se multiplicavam ou se moviam. Mas, com o passar do tempo, esses materiais tornaram-se pouco práticos para manusear, principalmente quando não permitiam o controle de grandes quantidades.

Com isto, o ser humano colocou-se em uma situação em que precisava encontrar outras formas de controlar as correspondências que estabelecia e, então, passou a fazer registros em paus, ossos, nós em cordas. Da mesma forma, a criança na escola pode fazer registros de quantidades sem conhecer os símbolos numéricos que utilizamos atualmente.

Jogo Pega Varetas

Atividade desenvolvida pela professora Naise Pereira Cardoso, da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Marta (Santa Maria – RS), com a colaboração das acadêmicas Tamitsa Weber e Thais Rigão, do Projeto Clube de Matemática /GEPEMat/UFSM/Obeduc-CAPES.

A professora Naise jogou com seus alunos o "Pega-varetas", que consiste em lançar um conjunto de varetas coloridas sobre a mesa e cada jogador, na sua vez, vai retirando as varetas até mexer uma delas, quando passa a vez. Ela adaptou o jogo de modo que cada vareta resgatada valesse somente um ponto.

Dividiu a turma em grupos de quatro alunos e cada grupo recebeu um jogo de varetas tendo que jogar três rodadas. O ganhador seria aquele que tivesse mais pontos ao final das três jogadas.

Após o término de cada rodada, as crianças tinham que devolver as varetas. Para não esquecer os resultados parciais, elas registravam-nos com o uso de papel e lápis. Esses registros poderiam ser feitos de forma espontânea, como cada uma quisesse, sem a necessidade de utilizar algarismos.

As crianças usaram as mais diferentes formas para representar os seus pontos de modo que pudessem controlar as quantidades de cada rodada e, ao final das três, saber quem ganhou.

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA; FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA; EDUCAÇÃO INCLUSIVA E COMPROMISSO ÉTICO E SOCIAL DO EDUCADOR.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA

Neste texto de Oliveira, Moraes e Dourado, vamos discutir a função social da educação e da escola no processo de formação dos homens como sujeitos históricos, enfatizando o papel da organização escolar como instituição criada por esses sujeitos e seus desdobramentos na organização da sociedade. Nesse sentido, começaremos discutindo a concepção e a função da educação como uma construção histórica.

Nas comunidades primitivas, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se como os interesses comuns do grupo, e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existe nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar.

Com as mudanças da vida em sociedade, do próprio homem e com a transição da comunidade primitiva para a antiguidade, novas formas de organização vão surgindo, sobretudo com a substituição da propriedade comum pela propriedade privada. A relação entre os homens, que na sociedade primitiva se fundamentava na propriedade coletiva, passa a ser privada e o que rege as relações é o poder do homem, que se impõe aos demais. Assim, com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os 'organizadores' e os 'executores' trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.

Nesse sentido, os ideais educacionais nessa nova forma de organização da sociedade não são mais os mesmos para todos, tendo em vista que não só a classe dominante tem ideais substancialmente distintos dos da classe dominada, como também tenta fazer com que a classe trabalhadora aceite essa desigualdade educacional como desigualdade natural, sendo, assim, inútil lutar contra ela.

Com o advento da sociedade capitalista e com o aperfeiçoamento da maquinaria, muda não só a forma de organização da sociedade, mas também as relações sociais de produção, a concepção de homem, de trabalho e de educação.

Na sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, o homem não é aquele ser histórico que se humaniza nas relações que estabelece com outros homens, mas resume-se ao indivíduo que vende a sua força de trabalho e, ao vendê-la, transforma-se em fator de produção.

A educação, segundo a ótica dominante, tem como finalidade habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores, para servir ao mundo do trabalho. Segundo Frigotto, "trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital".

Diferentemente da perspectiva dominante, para a classe trabalhadora a "educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses e necessidades)", objetivando a formação integral do homem, ou seja, o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros.

Nessa ótica, a concepção de educação que estamos preconizando fundamenta-se numa perspectiva crítica que conceba o homem na sua totalidade, enquanto ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico. Portanto, no desenvolvimento das práticas educacionais, precisamos ter em mente que os sujeitos dos processos educativos são os homens e suas múltiplas e históricas necessidades.

Considerando os sujeitos históricos, o projeto de educação a ser desenvolvido nas nossas escolas tem que estar pautado na realidade, visando a sua transformação, pois se compreende que a realidade não é algo pronto e acabado. Não se trata, no entanto, de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, mas reconhecer seu incontestável papel social no desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens.

A educação e sua função social

Ao discutirmos a função social da educação e da escola, estamos entendendo a educação no seu sentido ampliado, ou seja, enquanto prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte e constitutiva dessas relações.

O homem, no processo de transformação da natureza, instaura leis que regem a sua convivência com os demais grupos, cria estruturas sociais básicas que se estabelecem e se solidificam à medida que se vai constituindo em locus de formação humana. Nesse sentido, a escola, enquanto criação do homem, só se justifica e se legitima diante da sociedade, ao cumprir a finalidade para a qual foi criada.

Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção.

A educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, seja na escola ou em outras esferas da vida social, se caracteriza como campo social de disputa hegemônica, disputa essa que se dá "na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes". Assim, a educação se constitui numa atividade humana e histórica que se define na totalidade das relações sociais.

NOVA CONCURSOS

Nessa ótica, as relações sociais desenvolvidas nas diferentes esferas da vida social, inclusive no trabalho, constituem-se em processos educativos, assim como os processos educativos desenvolvidos na escola consistem em processos de trabalho, desde que este seja entendido como ação e criação humanas.

Contudo, na forma como se opera o modo de produção capitalista, a sociedade não se apresenta enquanto totalidade, mas é compreendida a partir de diversos fatores que interagem entre si e se sobrepõem de forma isolada.

Nessa perspectiva, "a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumem", e não o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação dos conhecimentos culturais, políticos, filosóficos, historicamente produzidos pelos homens.

Segundo Frigotto (1999), a escola é uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, dos valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros. Nessa contradição existente no seu interior, está a possibilidade da mudança, haja vista as lutas que aí são travadas. Portanto, pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõem.

Para Petitat (1994), a escola contribui para a reprodução da ordem social. No entanto, ela também participa de sua transformação, às vezes intencionalmente. Outras vezes, as mudanças se dão, apesar da escola.

Nesse contexto, o dirigente escolar, o professor, os pais de alunos e a comunidade em geral precisam entender que a escola é um espaço contraditório e, portanto, se torna fundamental que ela construa seu Projeto Políticopedagógico. Cabe ressaltar, nessa direção, que qualquer ato pedagógico é um ato dotado de sentido e se vincula a determinadas concepções (autoritárias ou democráticas), que podem estar explícitas ou não.

Assim, pensar a função social da educação e da escola implica problematizar a escola que temos na tentativa de construirmos a escola que queremos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são prerrogativas fundamentais para o exercício do jogo democrático, na construção de um processo de gestão democrática.

Como você pode perceber, as discussões feitas no decorrer do texto giraram em torno da administração/gestão escolar. A gestão aqui foi entendida no sentido amplo, não apenas como gestão de processos administrativos, mas como gestão de processos políticopedagógicos, envolvendo os diversos momentos de participação e de estruturação da unidade escolar.

Nessa concepção de gestão, a função do dirigente escolar não se restringe ao desenvolvimento das atividades burocráticas e à organização do trabalho na escola.

Pauta-se, sim, em ações colegiadas, articuladas com os atores sociais que a compõem.

Referências:

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. Função social da educação e da escola. Políticas de Gestão.

Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_8.pdf

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

O papel da escola / função social da escola

A sociedade tem avançado em vários aspectos, e mais do que nunca é imprescindível que a escola acompanhe essas evoluções, que ela esteja conectada a essas transformações, falando a mesma língua, favorecendo o acesso ao conhecimento que é o assunto crucial a ser tratado neste trabalho.

É importante refletirmos sobre que tipo de trabalho temos desenvolvido em nossas escolas e qual o efeito, que resultados temos alcançado. Qual é na verdade a função social da escola? A escola está realmente cumprindo ou procurando cumprir sua função, como agente de intervenção na sociedade? Eis alguns pressupostos a serem explicitados nesse texto. Para se conquistar o sucesso se faz necessário que se entenda ou e que tenha clareza do que se quer alcançar, a escola precisa ter objetivos bem definidos, para que possa desempenhar bem o seu papel social, onde a maior preocupação – o alvo deve ser o crescimento intelectual, emocional, espiritual do aluno, e para que esse avanço venha fluir é necessário que o canal (escola) esteja desobstruído.

A Escola no Passado

A escola é um lugar que oportuniza, ou deveria possibilitar as pessoas à convivência com seus semelhantes (socialização). As melhores e mais conceituadas escolas pertenciam à rede particular, atendendo um grupo elitizado, enquanto a grande maioria teria que lutar para conseguir uma vaga em escolas públicas com estrutura física e pedagógica deficientes.

O país tem passado por mudanças significativas no que se refere ao funcionamento e acesso da população brasileira ao ensino público, quando em um passado recente era privilégio das camadas sociais abastadas (elite) e de preferência para os homens, as mulheres mal apareciam na cena social, quando muito as únicas que tinham acesso à instrução formal recebiam alguma iniciação em desenho e música.

Atuação da equipe pedagógica – coordenação

A política de atuação da equipe pedagógica é de suma importância para a elevação da qualidade de ensino na escola, existe a necessidade urgente de que os coordenadores pedagógicos não restrinjam suas atribuições somente à parte técnica, burocrática, elaborar horários de aulas e ainda ficarem nos corredores da escola procurando conter a indisciplina dos alunos que saem das salas durante as aulas, enquanto os professores ficam necessitados de acompanhamento. A equipe de suporte pedagógico tem papel determinante no desempenho dos professores, pois dependendo de como for a política de trabalho do coordenador o professor se sentirá apoiado, incentivado. Esse deve ser o trabalho do coordenador: incentivar, reconhecer, e elogiar os avanços e conquistas, em fim o sucesso alcançado no dia a dia da escola e consequentemente o desenvolvimento do aluno em todos os âmbitos.

Função do Professor

Ao professor compete a promoção de condições que favoreçam o aprendizado do aluno, no sentido do mesmo compreender o que está sendo ministrado, quando o professor adota o método dialético; isso se torna mais fácil, e essa precisa ser a preocupação do mesmo: facilitar a aprendizagem do aluno, aguçar seu poder de argumentação, conduzir ás aulas de modo questionador, onde o aluno- sujeito ativo estará também exercendo seu papel de sujeito pensante; que dá ótica construtivista constrói seu aprendizado, através de hipóteses que vão sendo testadas, interagindo com o professor, argumentando, questionando em fim trocando ideias que produzem inferências.

O planejamento é imprescindível para o sucesso cognitivo do aluno e êxito no desenvolvimento do trabalho do professor, é como uma bússola que orienta a direção a ser seguida, pois quando o professor não planeja o aluno é o primeiro a perceber que algo ficou a desejar, por mais experiente que seja o docente, e esse é um dos fatores que contribuem para a indisciplina e o desinteresse na sala de aula. É importante que o planejar aconteça de forma sistematizada e contextualizado com o cotidiano do aluno – fator que desperta seu interesse e participação ativa.

Um planejamento contextualizado com as especificidades e vivências do educando, o resultado será aulas dinâmicas e prazerosas, ao contrário de uma prática em que o professor cita somente o número da página e alunos abrem seus livros é feito uma explicação superficial e dá-se por cumprido a tarefa da aula do dia, não houve conversa, dialética, interação.

Ação do gestor escolar

A cultura organizacional do gestor é decisiva para o sucesso ou fracasso da qualidade de ensino da escola, a maneira como ele conduz o gestionamento das ações é o foco que determinará o sucesso ou fracasso da escola. De acordo com Libâneo, características organizacionais positivas eficazes para o bom funcionamento de uma escola: professores preparados, com clareza de seus objetivos e conteúdos, que planejem as aulas, cativem os alunos.

Um bom clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas.

Clareza no plano de trabalho do Projeto pedagógico-curricular que vá de encontro às reais necessidades da escola, primando por sanar problemas como: falta de professores, cumprimento de horário e atitudes que assegurem a seriedade, o compromisso com o trabalho de ensino e aprendizagem, com relação a alunos e funcionários.

Quando o gestor, com seu profissionalismo conquista o respeito e admiração da maioria de seus funcionários e alunos, há um clima de harmonia que predispõe a realização de um trabalho, onde, apesar das dificuldades, os professores terão prazer em ensinar e alunos prazer em aprender.

Função Social da Escola

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualiazada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Eis o grande desafio da escola, fazer do ambiente escolar um meio que favoreça o aprendizado, onde a escola deixe de ser apenas um ponto de encontro e passe a ser, além disso, encontro com o saber com descobertas de forma prazerosa e funcional, conforme Libâneo devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

A escola deve oferecer situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno. Se ele compreender que, muito mais importante do que possuir bens materiais, é ter uma fonte de segurança que garanta seu espaço no mercado competitivo, ele buscará conhecer e aprender sempre mais.

Analisando os resultados da pesquisa de campo (questionário) observamos que os jovens da turma analisada não possuem perspectivas definidas quanto à seriedade e importância dos estudos para suas vidas profissional, emocional, afetiva. A maioria não tem hábito de leitura, frequenta pouquíssimo a biblioteca, outros nunca foram lá. A escola é na verdade um local onde se encontram, conversam e até namoram. Há ainda, a questão de a família estar raramente na escola, não existe parceria entre a escola e família, comunidade a escola ainda tem dificuldades em promover ações que tragam a família para ser aliadas e não rivais, a família por sua vez ainda não concebeu a ideia de que precisa estar incluída no processo de ensino e aprendizagem independente de seu nível de escolaridade, de acordo com Libâneo, "o grande desafio é o de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação".

Políticas que fortaleçam laços entre comunidade e escola é uma medida, um caminho que necessita ser trilhado, para assim alcançar melhores resultados. O aluno é parte da escola, é sujeito que aprende que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida, assim sendo a escola lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções e precisa estar preparada para enfrentar tudo isso.

Informar e formar precisa estar entre os objetivos explícitos da escola; desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, e isso por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores), fará com que se tornem cidadãos participantes na sociedade em que vivem.

Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza a transmissão de conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, a cultura escolar.

Ao ouvir depoimentos de alunos que afirmaram que a maioria das aulas são totalmente sem atrativos, professores chegam à sala cansados, desmotivados, não há nada que os atraem a participarem, que os desafiem a querer aprender. È importante ressaltar a importância da unidade de propostas e objetivos entre os coordenadores e o gestor, pois as duas partes falando a mesma linguagem o resultado será muito positivo que terá como fruto a elevação da qualidade de ensino.

Contudo, partindo do pressuposto de que a escola visa explicitamente à socialização do sujeito é necessário que se adote uma prática docente lúdica, uma vez que ela precisa estar em sintonia com o mundo, a mídia que oferece: informatização e dinamismo.

Considerando a leitura, a pesquisa e o planejamento ferramentas básicas para o desenvolvimento de um trabalho eficaz, e ainda fazendo uso do método dialético, o professor valoriza as teses dos alunos, cultivando neles a autonomia e autoestima o que consequentemente os fará ter interesse pelas aulas e o espaço escolar então deixará de ser apenas ponto de encontro para ser também lugar de crescimento intelectual e pessoal.

Para que a escola exerça sua função como local de oportunidades, interação e encontro com o outro e o saber, para que haja esse paralelo tão importante para o sucesso do aluno o bom desenvolvimento das atribuições do coordenador pedagógico tem grande relevância, pois a ele cabe organizar o tempo na escola para que os professores façam seus planejamentos e ainda que atue como formador de fato; sugerindo, orientando, avaliando juntamente os pontos positivos e negativos e nunca se esquecendo de reconhecer, elogiar, estimular o docente a ir em frente e querer sempre melhorar, ir além.

O fato de a escola ser um elemento de grande importância na formação das comunidades torna o desenvolvimento das atribuições do gestor um componente crucial, é necessário que possua tendência crítico-social, com visão de empreendimento, para que a escola esteja acompanhando as inovações, conciliando o conhecimento técnico à arte de disseminar ideias, de bons relacionamentos interpessoais, sobretudo sendo ético e democrático. Os coordenadores por sua vez precisam assumir sua responsabilidade pela qualidade do ensino, atuando como formadores do corpo docente, promovendo momentos de trocas de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica, o que trará bons resultados na resolução de problemas cotidianos, e ainda fortalece a qualidade de ensino, contribui para o resgate da autoestima do professor, pois o mesmo precisa se libertar de práticas não funcionais, e para isso a contribuição do coordenador será imprescindível, o que resultará no crescimento intelectual dos alunos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O QUE É INCLUSÃO SOCIAL ESCOLAR?

Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental.

Recusar-se a ensinar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime: *todas as instituições devem oferecer atendimento especializado, chamado de Educação Especial. No entanto, o termo não deve ser confundido com escolarização especial, que atende os portadores de deficiência em uma sala de aula ou escola separada, apenas formadas de crianças com NEE. Isso também é ilegal.*

O artigo 208 da Constituição brasileira especifica que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

A legislação também obriga as escolas a terem professores de ensino regular preparados para ajudar alunos com necessidades especiais a se integrarem nas classes comuns. Ou seja, uma criança portadora de deficiência não deve ter de procurar uma escola especializada. Ela tem direito a cursar instituições comuns, e é dever dos professores elaborar e aplicar atividades que levem em conta as necessidades específicas dela.

No caso da alfabetização para cegos, por exemplo, o aluno tem direito a usar materiais adaptados ao letramento especial, como livros didáticos transcritos em braille para escrever durante as aulas. De acordo com o decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, o Estado deve oferecer apoio técnico e financeiro para que o atendimento especializado esteja presente em toda a rede pública de ensino. Mas o gestor da escola e as Secretarias de Educação e administração é que precisam requerer os recursos para isso.

Às vezes o atendimento escolar especial (AEE) deve ser feito com um profissional auxiliar, em caso de paralisia cerebral, por exemplo. Esse profissional auxilia na execução das atividades, na alimentação e na higiene pessoal. O professor e o responsável pelo AEE devem coordenar o trabalho e planejar as atividades. O auxiliar não foge do tema da aula, que é comum a todos os alunos, mas o adapta da melhor forma possível para que o aluno consiga acompanhar o resto da classe.

Mas a preparação da escola não deve ser apenas dentro da sala de aula: alunos com deficiência física necessitam de espaços modificados, como rampas, elevadores (se necessário), corrimões e banheiros adaptados. Engrossadores de lápis, apoio para braços, tesouras especiais e quadros magnéticos são algumas tecnologias assistivas que podem ajudar o desempenho das crianças e jovens com dificuldades motoras.

Educação Inclusiva – pessoa com deficiência

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - e assim diz a Constituição!

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

O objetivo de nossa participação neste evento é clarear o sentido da inclusão, como inovação, tornando-o compreensível, aos que se interessam pela educação como um direito de todos, que precisa ser respeitado. Pretendemos, também demonstrar a viabilidade da inclusão pela transformação geral das escolas, visando a atender aos princípios deste novo paradigma educacional.

Para descrever o nosso caminho na direção das escolas inclusivas vamos focalizar nossas experiências, no cenário educacional brasileiro sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação, o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores e, finalmente o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir de sua implementação.

Uma educação para todos

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Pois não apenas as deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar.

Os desafios

Toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. A trajetória escolar não pode ser comparada a um rio perigoso e ameaçador, em cujas águas os alunos podem afundar. Mas há sistemas organizacionais de ensino que tornam esse percurso muito difícil de ser vencido, uma verdadeira competição entre a correnteza do rio e a força dos que querem se manter no seu curso principal.

Um desses sistemas, que muito apropriadamente se denomina "de cascata", prevê a exclusão de algumas crianças, que têm déficits temporários ou permanentes e em função dos quais apresentam dificuldades para aprender. Esse sistema contrapõe-se à melhoria do ensino nas escolas, pois mantém ativo, o ensino especial, que atende aos alunos que caíram na cascata, por não conseguirem corresponder às exigências e expectativas da escola regular. Para se evitar a queda na cascata, na maioria das vezes sem volta, é preciso remar contra a correnteza, ou seja, enfrentar os desafios da inclusão: o ensino de baixa qualidade e o subsistema de ensino especial, desvinculada e justaposto ao regular.

Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

Se hoje já podemos contar com uma Lei Educacional que propõe e viabiliza novas alternativas para melhoria do ensino nas escolas, estas ainda estão longe, na maioria dos casos, de se tornarem inclusivas, isto é, abertas a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente. O que existe em geral são projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais, os serviços de itinerância).

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que, implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

NOVA CONCURSOS

Muda então a escola ou mudam os alunos, para se ajustarem às suas velhas exigências? Ensino especializado em todas as crianças ou ensino especial para deficientes? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar?

As ações

Visando os aspectos organizacionais, ao nosso ver é preciso mudar a escola e mais precisamente o ensino nelas ministrado. A escola aberta para todos é a grande meta e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação na virada do século.

Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Destacaremos as que consideramos primordiais, para que se possa transformar a escola, em direção de um ensino de qualidade e, em consequência, inclusivo.

Temos de agir urgentemente:

- Colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam;
- Garantindo tempo para que todos possam aprender e reprovando a repetência;
- Abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- Estimulando, formando continuamente e valorizando o professor que é o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos;
- Elaborando planos de cargos e aumentando salários, realizando concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores.

Que ações implementar para que a escola mude?

Para melhorar as condições pelas quais o ensino é ministrado nas escolas, visando, universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos, incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, sugerimos o que, felizmente, já está ocorrendo em muitas redes de ensino, verdadeiras vitrines que expõem o sucesso da inclusão.

A primeira sugestão para que se caminhe para uma educação de qualidade é estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda, ou seja, verificando quantos são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola.

Sem que a escola conheça os seus alunos e os que estão à margem dela, não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere. A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas acadêmicas como meios e não fins em si mesmas e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber.

Como essa experiência varia entre os alunos, mesmo sendo membros de uma mesma comunidade, a implantação dos ciclos de formação é uma solução justa, embora ainda muito incompreendida pelos professores e pais, por ser uma novidade e por estar sendo ainda pouco difundida e aplicada pelas redes de ensino. De fato, se dermos mais tempo para que os alunos aprendam, eliminando a seriação, a reprovação, nas passagens de um ano para outro, estaremos adequando o processo de aprendizagem ao ritmo e condições de desenvolvimento dos aprendizes - um dos princípios das escolas de qualidade para todos

Por outro lado, a inclusão não implica em que se desenvolva um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros, relacionados ao desempenho escolar. Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado às salas de reforço ou aprende, a partir de currículos adaptados. O professor não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, nem facilita as atividades para alguns, porque, de antemão já prevê q dificuldade que possam encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.

A avaliação constitui um outro entrave à implementação da inclusão. É urgente suprimir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas, provas, pela visão diagnóstica desse processo que deverá ser contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos. Essa medida já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes, nas escolas regulares.

A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, como a meta da escola, independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar são condições de base para que se caminha na direção de escolas acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada um, mas o de serem receptivas a todas as crianças, pois as escolas existem, para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados.

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e explora essas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, ou resolver um problema, realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista, e baseado na transmissão dos conhecimentos.

O trabalho coletivo e diversificado nas turmas e na escola como um todo é compatível com a vocação da escola de formar as gerações. É nos bancos escolares que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, repartir as tarefas. O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas comuns de um mesmo grupo.

O tutoramento nas salas de aula tem sido uma solução natural, que pode ajudar muito os alunos, desenvolvendo neles o hábito de compartilhar o saber. O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana e que tem sido muito pouco desenvolvida nas escolas, sempre tão competitivas e despreocupadas com a construção de valores e de atitudes morais.

Além dessas sugestões, referentes ao ensino nas escolas, a educação de qualidade para todos e a inclusão implicam em mudanças de outras condições relativas à administração e aos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar.

Nesse sentido é primordial que sejam revistos os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores, no sentido de que ultrapassem o teor controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções pelo trabalho de apoio, orientação do professor e de toda a comunidade escolar.

A descentralização da gestão administrativa, por sua vez, promove uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas, por meio dos conselhos, colegiados, assembleias de pais e de alunos. Mudam-se os rumos da administração escolar e com isso o aspecto pedagógico das funções do diretor e dos coordenadores e supervisores emerge. Deixam de existir os motivos pelos quais que esses profissionais ficam confinados aos gabinetes, às questões burocráticas, sem tempo para conhecer e participar do que acontece nas salas de aula.

Visando à formação continuada dos professores

Sabemos que, no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino.

A maioria dos professores têm uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado. Também reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional, e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

Os professores, como qualquer ser humano, tendem a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que é habitual, no caso dos cursos de formação inicial e na educação continuada, é a separação entre teoria e prática. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a nossa atuação, como formadores. Os professores reagem inicialmente à nossa metodologia, porque estão habituados a aprender de maneira incompleta, fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas.

Em uma palavra, os professores acreditam que a formação em serviço lhes assegurará o preparo de que necessitam para se especializarem em todos os alunos, mas concebem essa formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização com uma terminalidade e com um certificado que lhes convalida a capacidade de efetivar a inclusão escolar. Eles introjetaram o papel de praticantes e esperam que os formadores lhes ensinem o que é preciso fazer, para trabalhar com níveis diferentes de desempenho escolar, transmitindo-lhes os novos conhecimentos, conduzindo-lhes da mesma maneira como geralmente trabalham com seus próprios alunos. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldade de aprender por outras incontáveis causas referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos. Os dirigentes das redes de ensino e das escolas particulares também pretendem o mesmo, num primeiro momento, em que solicitam a nossa colaboração.

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, não se pode descuidar da realização dessa formação e estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, assim como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais.

A metodologia

Diante dessas circunstâncias e para que possamos atingir nossos propósitos de formar professores para uma escola de qualidade para todos, idealizamos um projeto de formação que tem sido adotado por redes de ensino públicas e escolas particulares brasileiras, desde 1991.

Nossa proposta de formação se baseia em princípios educacionais construtivistas, pois reconhecemos que a cooperação, a autonomia intelectual e social, a aprendizagem ativa e a cooperação são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os alunos, assim como a capacitação e o aprimoramento profissional dos professores.

Nesse contexto, o professor é uma referência para o aluno e não apenas um mero instrutor, pois enfatizamos a importância de seu papel tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do futuro cidadão. Assim sendo, a formação continuada vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

A metodologia que adotamos reconhece que o professor, assim como o seu aluno, não aprende no vazio. Assim sendo, partimos do "saber fazer" desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências, crenças, esquemas de trabalho, ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação.

Em nossos projetos de aprimoramento e atualização do professor consideramos fundamental o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos, ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola. Interessam-nos as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho, nas salas de aula. Eles são a matéria-prima das mudanças. O questionamento da própria prática, as comparações, a análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso vão definindo, pouco a pouco, aos professores as suas "teorias pedagógicas". Pretendemos que os professores sejam capazes de explicar o que outrora só sabiam reproduzir, a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente. Incentivamos os professores para que interajam com seus colegas com regularidade, estudem juntos, com e sem o nosso apoio técnico e que estejam abertos para colaborar com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

O fato de os professores fundamentarem suas práticas e argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que muitas vezes são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional.

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas e são acompanhados, inicialmente, pela equipe da rede de ensino, encarregada da coordenação das ações de formação. As reuniões têm como ponto de partida, as necessidades e interesse comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula. O foco dos estudos está na resolução dos problemas de aprendizagem, o que remete à análise de como o ensino está sendo ministrado, pois o processo de construção do conhecimento é interativo e os seus dois lados devem ser analisados, quando se quer esclarecê-lo.

Participam dos grupos, além dos professores, o diretor da escola, coordenadores, mas há grupos que se formam entre membros de diversas escolas, que estejam voltados para um mesmo tema de estudo, como por exemplo a indisciplina, a sexualidade, a ética e a violência, a avaliação e outros assuntos pertinentes.

A equipe responsável pela coordenação da formação é constituída por professores, coordenadores, que são da própria rede de ensino, e por parceiros de outras Secretarias afins: Saúde, Esportes, Cultura. Nós trabalhamos diretamente com esses profissionais, mas também participamos do trabalho nas escolas, acompanhando-as esporadicamente, quando somos solicitados - minha equipe de alunos e eu.

Os Centros de Desenvolvimento do Professor

Algumas redes de ensino criaram o que chamamos de Centros de Desenvolvimento do Professor, os quais representam um avanço nessa nova direção de formação continuada, que estamos propondo, pois sediam a maioria das ações de aprimoramento da rede, promovendo eventos de pequeno, médio e grande porte, como workshops, seminários, entrevistas, com especialistas, fóruns e outras atividades. Sejam atendendo individualmente, como em pequenos e grandes grupos os professores, pais, comunidade. Os referidos Centros também se dedicam ao encaminhamento e atendimento de alunos que necessitam de tratamento clínico, em áreas que não sejam a escolar, propriamente dita.

Temos estimulado em todas as redes em que atuamos a criação dos centros, pois ao nosso ver, eles resumem o que pretendemos, quando nos referimos à formação continuada - um local em que o professor e toda comunidade escolar vem para realimentar o conhecimento pedagógico, além de servir igualmente aos alunos e a todos os interessados pela educação, no município.

Ao nosso ver, os cursos e demais atividades de formação em serviço, habitualmente oferecidos aos professores não estão obtendo o retorno que o investimento propõe. Temos insistido na criação desses Centros, porque a existência de seus serviços redireciona o que já é usual nas redes de ensino, ou seja, o apoio ao professor, pelos itinerantes. Não concordamos com esse suporte a alunos e professores com dificuldades, porque "apagam incêndio", agem sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão à fundo no problema e suas causas. Os serviços itinerantes de apoio não solicitam o professor, no sentido de que se mobilize, de que reveja sua prática. Sua existência não obriga o professor a assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos, pois já existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são os que justamente fazem o professor evoluir, na maneira de proceder com a turma toda. Porque se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado não apenas com relação às reações dessa ou de outra criança, mas ao grupo como um todo, ao ensino que está sendo ministrado, para que os alunos possam aprender, naquele grupo.

A itinerância não faz evoluir as práticas, o conhecimento pedagógico dos professores. Ë, na nossa opinião, mais uma modalidade da educação especial que acomoda o professor do ensino regular, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço igualmente reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e que só o especialista poderá se incumbir de removê-los, com adequação e eficiência.

O tipo de formação que estamos implementando para tornar possível a inclusão implica no estabelecimento de parcerias entre professores, alunos, escolas, profissionais de outras áreas afins, Universidades, para que possa se manter

ativa e capaz de fazer frente às inúmeras solicitações que essa modalidade de trabalho provoca nos interessados. Por outro lado, essas parcerias ensejam o desenvolvimento de outras ações, entre as quais a investigação educacional e em outros ramos do conhecimento. São nessas redes e a partir dessa formação que estamos pesquisando e orientando trabalhos de nossos alunos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação / Unicamp e onde estamos observando os efeitos desse trabalho, nas redes.

Não dispensamos os cursos, oficinas e outros eventos de atualização e de aperfeiçoamento, quando estes são reivindicados pelo professor e nesse sentido a parceria com outros grupos de pesquisa da Unicamp e colegas de outras Universidades têm sido muito eficiente. Mas há cursos que oferecemos aos professores, que são ministrados por seus colegas da própria rede, quando estes se dispõem a oferecê-los ou são convidados por nós, ao conhecermos o valor de sua contribuição para os demais.

As escolas e professores com os quais estamos trabalhando já apresentam sintomas pelos quais podemos perceber que estão evoluindo dia -a- dia para uma Educação de qualidade para Todos. Esses sintomas podem ser resumidos no que segue:

- reconhecimento E valorização da diversidade, como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem;
- Professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos;
- Cooperação entre os implicados no processo educativo - dentro e fora da escola;
- Valorização do processo sobre o produto da aprendizagem;
- Enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilita, a construção coletiva do conhecimento.

É preciso, contudo, considerar que a avaliação dos efeitos de nossos projetos não se centra no aproveitamento de alguns alunos, os deficientes, nas classes regulares. Embora estes casos sejam objeto de nossa atenção, queremos acima de tudo saber se os professores evoluíram na sua maneira de fazer acontecer a aprendizagem nas suas salas de aula; se as escolas se transformaram, se as crianças estão sendo respeitadas nas suas possibilidades de avançar, autonomamente, na construção dos conhecimentos acadêmicos; se estes estão sendo construídos no coletivo escolar, em clima de solidariedade; se a as relações entre as crianças, pais, professores e toda a comunidade escolar se estreitaram, nos laços da cooperação, do diálogo, fruto de um exercício diário de compartilhamento de seus deveres, problemas, sucessos.

Outras alternativas de formação

Para ampliar essas parcerias estamos utilizando também as redes de comunicação à distância para intercâmbios de experiências entre alunos e profissionais da educação, pais e comunidade. Embora ainda incipiente, o Caleidoscópio - Um Projeto de Educação Para Todos é o nosso site na Internet e por meio deste hipertexto estamos trabalhando no sentido de provocar a interatividade presencial e virtual entre as escolas, como mais uma alternativa de formação continuada, que envolve os alunos, as escolas e a rede como um todo. O Caleidoscópio tem sido objeto de estudos de nossos alunos e de outras unidades da Unicamp, relacionadas à ciência da computação e está crescendo como proposta e abrindo canais de participação com a comunidade e com outras instituições que se propõe a participar do movimento inclusivo, dentro e fora das escolas.

Se pretendemos mudanças nas práticas de sala de aula, não podemos continuar formando e aperfeiçoando os professores como se as inovações só se referissem à aprendizagem dos alunos da educação infantil, da escola fundamental e do ensino médio...

As perspectivas

A escola para a maioria das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural

Melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos nos contradizer nem mesmo contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos.

A escola prepara o futuro e de certo que se as crianças conviverem e aprenderem a valorizar a diversidade nas suas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para defender o indefensável.

A inclusão escolar remete a escola a questões de estrutura e de funcionamento que subvertem seus paradigmas e que implicam em um redimensionamento de seu papel, para um mundo que evolui a "bytes".

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica, pela ética de seu posicionamento social.

A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que relacionamos anteriormente.

Assim sendo, o futuro da escola inclusiva está, ao nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Se hoje ainda são experiências locais, as que estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, estas experiências têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade e só essas virtudes são suficientes para se antever o crescimento desse novo paradigma no sistema educacional.

Não se muda a escola com um passe de mágica. A implementação da escola de qualidade, que é igualitária, justa e acolhedora para todos, é um sonho possível.

A aparente fragilidade das pequenas iniciativas, ou seja, essas experiências locais que têm sido suficientes para enfrentar o poder da máquina educacional, velha e enferrujada, com segurança e tranquilidade. Essas iniciativas têm mostrado a viabilidade da inclusão escolar nas escolas brasileiras.

As perspectivas do ensino inclusivo são, pois, animadoras e alentadoras para a nossa educação. A escola é do povo, de todas as crianças, de suas famílias, das comunidades, em que se inserem.

Crianças, bem-vindas à uma nova escola!

INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO: ESCOLA (DE QUALIDADE) PARA TODOS

Sabemos que a situação atual do atendimento às necessidades escolares da criança brasileira é responsável pelos índices assustadores de repetência e evasão no ensino fundamental. Entretanto, no imaginário social, como na cultura escolar, a incompetência de certos alunos - os pobres e os deficientes - para enfrentar as exigências da escolaridade regular é uma crença que aparece na simplicidade das afirmações do senso comum e até mesmo em certos argumentos e interpretações teóricas sobre o tema.

Por outro lado, já se conhece o efeito solicitador do meio escolar regular no desenvolvimento de pessoas com deficiências (Mantoan:1988) e é mesmo um lugar comum afirmar-se que é preciso respeitar os educandos em sua individualidade, para não se condenar uma parte deles ao fracasso e às categorias especiais de ensino. Ainda assim, é ousado para muitos, ou melhor, para a maioria das pessoas, a ideia de que nós, os humanos, somos seres únicos, singulares e que é injusto e inadequado sermos categorizados, a qualquer pretexto!

Todavia, apesar desses e de outros contrassensos, sabemos que é normal a presença de déficits em nossos comportamentos e em áreas de nossa atuação, pessoal ou grupal, assim como em um ou outro aspecto de nosso desenvolvimento físico, social, cultural, por sermos seres perfectíveis, que constroem, pouco a pouco e, na medida do possível, suas condições de adaptação ao meio. A diversidade no meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem.

Acreditamos que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, resultarão naturalmente na inclusão escolar dos deficientes. Em consequência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

Nessa perspectiva, os desafios que temos a enfrentar são inúmeros e todas e quaisquer investidas no sentido de se ministrar um ensino especializado no aluno depende de se ultrapassar as condições atuais de estruturação do ensino escolar para deficientes. Em outras palavras, depende da fusão do ensino regular com o especial.

Ora, fusão não é junção, justaposição, agregação de uma modalidade à outra. Fundir significa incorporar elementos distintos para se criar uma nova estrutura, na qual desaparecem os elementos iniciais, tal qual eles são originariamente. Assim sendo, instalar uma classe especial em uma escola regular nada mais é do que uma justaposição de recursos, assim como o são outros, que se dispõem do mesmo modo.

Outros obstáculos à consecução de um ensino especializado no aluno, implicam a adequação de novos conhecimentos oriundos das investigações atuais em educação e de outras ciências às salas de aula, às intervenções tipicamente escolares, que têm uma vocação institucional específica de sistematizar os conhecimentos acadêmicos, as disciplinas curriculares. De fato, nem sempre os estudos e as comprovações científicas são diretamente aplicáveis à realidade escolar e as implicações pedagógicas que podemos retirar de um novo conhecimento também precisam de ser testadas, para confirmar sua eficácia no domínio do ensino escolar.

O paradigma vigente de atendimento especializado e segregativo é extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuam no ensino especial. A indiferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão escolar reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional de serviços e muitos continuam a mantê-lo, embora estejam defendendo a integração!

Ocorre que os dois vocábulos - integração e inclusão - conquanto tenham significados semelhantes, estão sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm por detrás posicionamentos divergentes para a consecução de suas metas. A noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros. O emprego do vocábulo é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para deficientes, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes. Por tratar-se de um constructo histórico recente, que data dos anos 60, a integração sofreu a influência dos movimentos que caracterizaram e reconsideraram outras ideias, como as de escola, sociedade, educação. O número crescente de estudos referentes à integração escolar e o emprego generalizado do termo têm levado a muita confusão a respeito das ideias que cada caso encerra.

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual.

A noção de base em matéria de integração é o princípio de normalização, que não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. A normalização visa tornar accessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade; implica a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações entre as pessoas fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação.

Modalidades de inserção

Uma das opções de integração escolar denomina-se mainstreaming, ou seja, "corrente principal" e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. O aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação, sua formação sendo adaptada às suas necessidades específicas. Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai da inserção nas classes regulares ao ensino em escolas especiais. Este processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o "ambiente o menos restritivo possível", dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no "sistema", da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização.

De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares. A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo mainstreaming afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência. Nas situações de mainstreaming nem todos os alunos cabem e os elegíveis para a integração são os que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objetivos. O sistema se baseia na individualização dos programas instrucionais, os quais devem se adaptar às necessidades de cada um dos alunos, com deficiência ou não.

A outra opção de inserção é a inclusão, que questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração - mainstreaming. A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na "corrente principal". O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados. A metáfora da inclusão é a do caleidoscópio. Esta imagem foi muito bem descrita no que segue: "O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado".

A inclusão propiciou a criação de inúmeras outras maneiras de se realizar a educação de alunos com deficiência mental nos sistemas de ensino regular, como as "escolas heterogêneas", as "escolas acolhedoras", os "currículos centrados na comunidade".

Resumindo, a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora - o caleidoscópio.

Referências:

MANTOAN: M T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp.

MANTOAN: M T. E. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Departamento de Metodologia de Ensino.

COMPROMISSO ÉTICO E SOCIAL DO EDUCADOR.

Ética: os desafios e contradições na profissão docente

As várias transformações ocorridas no processo histórico nos exigem mudanças de modelos, de ações, de atitudes, de postura, enfim, de atuação pessoal e social. São muitas e significativas mudanças, vivemos um tempo em que as informações e a comunicação, essenciais para a compreensão e a participação no mundo, se processam rapidamente. Os avanços tecnológicos nos impulsionam até mesmo para novas formas de viver e sentir o mundo, novas formas de ver o próprio homem.

Em meio a tantas mudanças, questionamo-nos sobre o que fazer com elas, sobre sua validade, sua essência, sobre nosso fazer diário no processo de educar. Tantos avanços e tantas exigências, muitas vezes extemporâneos, que geram dúvidas, questionamentos, insegurança. O mundo nos pede rapidez, capacidade, conhecimento, mas não nos mostra o como utilizar tudo isso de maneira correta, de forma a promover maior equilíbrio e felicidade para as pessoas.

Desvelar o processo de construção e aplicação dos conhecimentos sempre foi a meta de vários estudos ao longo da história, que mesmo hoje, diante de tantos avanços e de um grande número de pesquisas, constitui-se como algo em constante interrogação. O que e para que aprendemos? Por que a escola ainda tem tanta dificuldade em formar também para a dimensão ética?

Quando se fala em ética na educação, precisamos considerar que as implicações educacionais desse fazer se dão a partir do apelo à humanidade advindo de outrem e a possibilidade de uma resposta incondicionalmente responsável. Uma pedagogia da ética começa pelo respeito ao outro, à humanidade que se mostra a partir de outrem.

Se nos preocupamos com a construção de uma sociedade ética, devemos reconhecer que o alicerce para um futuro digno é a educação, portanto, se faz necessária uma constante reflexão sobre as implicações educacionais a partir do apelo à humanidade advinda de e com o outro e a possibilidade de uma resposta incondicionalmente responsável.

Acredita-se na educação como espaço de encontro, de acolhida, de resposta ao outro em sua diferença, portanto a educação é concebida de modo eminentemente ético. Pensar a educação a partir de seu fundamento ético implica em pensá-la na perspectiva do encontro e da acolhida.

Assim, conhecer e educar para a ética ultrapassa as linhas da objetividade, da personalidade, das técnicas, da subjetividade, num processo dialético de ir e vir ao mundo e ao ser. É um definir o mundo e um definir-se diário, já que o conhecimento supõe, em primeiro lugar, o "conhecer-se a si mesmo", buscando algo que possa nos definir por dentro, interligando a humanidade ao seu destino e à sua busca pela felicidade.

A necessidade de revigorar a reflexão ética se dá pela percepção de uma grande banalização quanto aos conceitos da ética nas relações interpessoais, sejam elas formais ou informais. Vivemos uma enorme lacuna, nos sentimos profundamente distantes de interação com as pessoas, o que nos dá margem para o surgimento de posturas e condutas que se aproximam do descompromisso em suas várias dimensões.

Segundo Vázquez (1996), *"ética é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade". É uma ciência, pois tem objeto próprio, leis próprias e método próprio. Assim, o objeto da Ética é a moral. A moral é um dos aspectos do comportamento humano. A expressão deriva da palavra romana mores, com o sentido de costumes, conjunto de normas adquiridas pelo hábito reiterado de sua prática. Portanto, "a moral se edifica com o bom exemplo, não com palavras. Nutre-se e afirma-se numa atitude que surge do ser interno como imperativo da consciência".*

A ética trata da conduta humana diante do bem e do mal. Ou, "daquilo que tem valor, do que realmente tem importância, do sentido da vida, do que torna a vida digna de ser vivida ou da maneira correta de viver".

Uma educação em sintonia com a prática da ética deve pressupor ação afetiva, que liga, toca, desperta, compreende, encaminha, partilha. Deve buscar apreender conceitos, técnicas, saberes, que sejam significativos, transformadores, construtores de pessoas, através de procedimentos relacionais, desafiadores, geradores de seres humanos e não apenas de pessoas. O conhecer assim transforma-se em uma atividade volitiva, que deve levar ao transcender, ao aperfeiçoar, ao ser e não apenas ao fazer, um instrumento de consciência do nosso agir no mundo.

O processo de educar precisa fazer com que saibamos utilizar as informações e os conhecimentos na efetivação de pessoas melhores e mais responsáveis por si mesmas e pelo mundo em que vivem. De nada adianta acumular saberes e informações, se estes não nos tornam melhores e mais capazes de agir e melhorar o meio em que convivemos e em que atuamos.

Educar é acreditar na perfeição humana, na capacidade inata de aprender sobre coisas, valores, memórias, fatos, que podem ser sabidos e merecem ser, e que nós, homens e mulheres, precisamos e podemos com aquilo que conhecemos, encontrar meios de melhorar a nós mesmos e o mundo em que vivemos. É um fazer de risco, um processo de ação e reação, rupturas e tecimentos, erros e acertos, dúvidas e certezas. É oferecer conhecimentos que transcendem e se transformam em sabedoria, e assim, nos faz querer o aperfeiçoar constante, na intenção de ser melhor e ajudar o outro a ser também, num despertar interno para uma vida produtiva, destinada a buscar os desígnios do bem.

Temos enxergado tanta destruição não só do meio, como também de nós mesmos. Vivemos momentos de perplexidade, de dúvidas provocadas pelas profundas transformações culturais, científicas, tecnológicas, políticas, morais, que atestam a decadência dos povos, a ausência de liberdade moral. Estamos carentes do humano, nos encontramos diante de situações-limite que nos envolvem e nos questionam sobre o que temos sido e o que temos feito a nós mesmos e ao mundo. É como se nos dissessem: "Vivam o presente, porque não há futuro". Reflexo disso é esse imediatismo, esse consumismo, esse individualismo, essa falta de respeito pelo outro, pela própria vida. Estamos vivendo o "social conformismo".

Sentimos falta de valores, como respeito, temperança, coragem, solidariedade, amor. Valores que concretizam o caráter que é a nossa marca profunda, valores que nos tornam dependentes e responsáveis com e pelo mundo, que nos faz aderidos a uma causa humana, ao sentimento e opinião do e para o outro, da cultura da tolerância e do humano, do transcender a esfera do comum.

"Valores que continuam sendo cada vez mais desejados pela humanidade, e tratar deles constitui uma necessidade que deve ser assumida por todas as instituições que educam". No entanto, esta não é uma tarefa fácil e para que este trabalho seja efetivo na formação das virtudes, é imprescindível levar em conta a dimensão da manifestação dos sentimentos e emoções, da afetividade contida nas relações entre as pessoas, tão em falta nos dias atuais.

Diante desse cenário é que reconhecemos a dimensão do papel da educação, como também podemos observar que muito se tem inovado nas análises epistemológicas e metodológicas, mas ainda são poucas as ações educativas, que realmente efetivam teorias éticas em prática. Sabe-se que a educação é a socialização das gerações e, uma possibilidade de impulso à transformação. "A sociedade contemporânea tem na escola um lugar privilegiado para a concretização do ideal de humanidade construído em torno dos valores da democracia, da justiça, da paz e da solidariedade".

Neste universo de diferenças, de complexidades e de paradoxos, a dimensão axiológica se impõe por se tratar de uma ação de sujeitos sobre o contexto que os cerca e por se dar em um espaço de vida de educandos e de educadores.

Sendo assim, toda ação educativa deveria estar implicada com a construção de uma consciência ética e social, sendo imperativa a reflexão sobre as virtudes no cotidiano escolar e a discussão e efetivação de propostas pedagógicas que levem em conta a formação de um ambiente sociomoral cooperativo e participativo.

Em muitas situações, temos percebido que o tema das virtudes desapareceu das escolas. Casos de desrespeito, de falta de limites, de assédio têm sido comuns, mas a radicalidade da crise ética nos impõe o desafio de reinserir temas morais da formação humana nos processos educacionais em todas as suas dimensões. Conhecer e viver nossos limites nos leva a aprender o sentido da vida, de pertença, de conviver verdadeiramente.

O resgate das virtudes na educação implica conceber a construção da personalidade de pessoas com valores morais. As virtudes "são nossos valores morais, se quiserem, mais encarnados, tantos quanto quisermos, mas vividos, mas em ato".

Vejamos o que nos fala Silva sobre a importância de educar para os valores:

Somente uma educação pautada em sólidos valores altruístas poderá fazer surgir uma nova ética social que seja capaz de conciliar direitos individuais com responsabilidades interpessoais e coletivas. A aprendizagem altruísta é o único caminho possível para combatermos a cultura (...) pautada na insensibilidade interpessoal e na ausência da solidariedade coletiva.

Conforme alguns estudiosos, existem hoje três preocupações que devem orientar nossa reflexão sobre a educação para o século XXI: a ética, a política e a epistemológica, ou seja, precisamos de uma reflexão sobre a construção de uma pedagogia que compreenda aspectos cognitivos, morais e afetivos. Pergunta-se então, como esta questão está sendo vivida dentro das escolas e se existe uma formação que objetiva a qualidade formativa e humana.

São várias as teorias de produção e prática de conhecimentos analisadas por autores como Zabala, Coll, Morin, entre outros, afirmando que a educação se faz e se constrói através da inter-relação do conteúdo com a prática, sendo necessária a atribuição de significados ao que se aprende e que, no processo de práticas educativas é preciso incorporar uma visão crítica e questionadora quanto à prática das virtudes, que não aceita a realidade como estável e determinada.

A escola hoje tem dedicado pouco tempo ao problema da ética nas atividades escolares. A escola tem sido instrutiva e pouco formadora. Vejamos o que nos fala Chalita:

A disposição científica nos permite explicar os fenômenos da natureza, a disposição técnica possibilita que ajamos de modo a transformar o ambiente para torná-lo mais favorável aos nossos desejos, o discernimento nos possibilita o conhecimento do bem e do mal, a inteligência nos permite apreender os fundamentos dos diferentes conhecimentos e a sabedoria, por último, mas não menos importante, permite saber nosso lugar no mundo e em relação às outras pessoas, é ela o que possibilita nosso crescimento como pessoas e abre caminho para agirmos com justiça rumo à felicidade.

Portanto, superar esta relação muitas vezes linear e mecânica entre o conhecimento teórico e as práticas humanas se torna fundamental, almejando um perfil de escola, que tenha por objetivo formar para a cidadania e contribuir para socializar os valores e as práticas democráticas baseadas em valores que promovam a dignidade humana. Ética é mais do que apenas o dever, é eu me comover com o outro e me sentir feliz de poder ajudar o outro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) apresentam a educação comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Portanto, é através de práticas educativas comprometidas, que o conhecimento sobre ética poderá ser reforçado, criando-se assim, condições que preparem as pessoas para assumir suas responsabilidades e construir ou reconstruir uma sociedade mais igualitária, mais justa, mais humana. Acreditamos que esta é a mais bela missão do processo educativo.

Também o artigo 2º da LDB (1996) considera que, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, é finalidade da educação nacional o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A LDB institui que a escola é um espaço de formação de cidadãos e de difusão de valores que expressem a cidadania e a ética, mas não considera que a ideia da educação como formação do homem e do cidadão pressupõe que a escola também deva ser pensada como um espaço no qual estes valores estejam presentes. Para que a escola seja inspiradora de valores éticos, é preciso que ela também seja um espaço ético, operando por meios éticos.

É possível então, que através de um processo educativo contínuo e integrado com várias instâncias sociais, utilizando de todos os recursos humanos e técnicos disponíveis, na constante perseguição de tornar possível o amanhã impossível de hoje, possamos vivenciar esta aprendizagem contextualizada, como também formar pessoas cientes da importância da prática e exercício ético em todos os ambientes em que se convive. Esta prática educativa da e na escola é certamente um projeto de 'criação histórica', pois visa transformar processos e práticas educativas tão arraigadas em técnicas e informações.

Analisando a História da educação brasileira, através de Romanelli (2001), percebemos que os sistemas educacionais no país ainda possuem estruturas muito frágeis e são alvos de frequentes reformas superficiais que pouco levam a mudar positivamente. Já Gadotti (1995) afirma que é por esse motivo que precisamos tornar-nos agentes dessa transformação necessária e sonhada, enxergando na educação um campo fértil para mudanças e práticas dos valores já que a escola é uma das mais importantes instituições, com capacidade de atingir um grande número de pessoas.

A educação assim, poderá ser vista como uma atividade humana participante da totalidade da organização social. Por outro lado, poderá também transformar cada um em agente, não só pelo que realiza, mas também pelos resultados e consequências da ação.

Educação e ética, desta forma, se imbricam necessariamente, e quanto a isso Saviani nos diz:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Esta prática educativa provavelmente possibilitará a todos os envolvidos, a capacidade de conviver com ética e viver como cidadãos, substituindo o conceito distorcido de que a função da escola tem sido o de apenas preparar quadros para o mercado de trabalho. A escola, em todos os níveis, tem uma função, acima de tudo, civilizatória, ampla e profunda. Ela não existe apenas para informar, mas também para formar pessoas não só como homens, mas como civilizados, verdadeiros seres humanos.

Para que tudo isso se efetive e se faça cumprir é necessário o comprometimento dos professores. É preciso que eles acreditem que é possível ensinar a virtude, que é possível ensinar ética para a vivência da cidadania.

Contudo, ainda percebemos que "a educação foi quase inteiramente identificada com escolarização". Desta forma, a questão do papel do professor ganha uma relevância ainda maior porque será a partir dele, de suas atitudes, da maneira como organiza os conteúdos, como elabora suas aulas, como se relaciona com seus alunos, da forma como lida com seus preconceitos e conceitos que outros valores e virtudes poderão ser definidos.

Diante de tantos desafios que nos são postos a todo instante, o acesso ao conhecimento é um forte instrumento na capacitação e na formação de consciência humana, já que a sua ausência limita e dificulta a maneira de viver e os meios de atuação. Só que este conhecimento só é prolífico quando utilizado de maneira fecunda, através de princípios éticos, na busca do aperfeiçoamento humano. A arte de educar, de aprender, de ensinar, encontra sua máxima expressão na alma daqueles que têm consciência do seu papel como pessoas, que vivem e praticam os valores.

O acesso e uso do conhecimento consciente, o viver a educação em todos os meios e níveis, a prática da ética no ambiente da escola, reforçam nossa responsabilidade em assumir o que somos, nos possibilitando usar nossa liberdade, através da prática do livre-arbítrio, buscando o resgate cotidiano da vida em todas as suas instâncias. "O conhecimento pode e deve ser transformador e a sabedoria é exatamente essa capacidade de utilizá-lo a serviço do bem".

Já se disse que "fica sempre um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas". A busca pelo resgate e prática dos valores através do processo de educar contribui, de maneira significativa, para a construção da paz pessoal e social, afinal, como humanos, recebemos dons especiais que nos tornam capazes de dividir, trocar, buscar o ser no lugar do ter, liberar nossas energias infinitas, nossa criatividade ilimitada, aplicar aquilo que somos capazes para alguma forma de bem comum. Uma das coisas mais nobres da vida é saber doar-se ao outro, é viver a generosidade, a solidariedade, a justiça, a tolerância, a temperança e tantos outros valores que nos são essenciais, e nessa dialogicidade vivida no processo do educar, ao invés de perder, acrescentamos, cada vez mais, naquilo que estamos nos tornando como gente.

Queremos uma escola, onde a ideia não amarre, mas liberte. Escola oficina da vida, que se faz saber do bem querer. Escolas que assumam, mesmo com tantas adversidades sociais e governamentais, não só a dimensão técnica, mas acima de tudo a de formação humana, pois estes são os saberes levados por toda a vida. Quem educa tem um papel muito mais amplo do que simplesmente transmitir saberes.

A cultura e a prática ética levar-nos-ão a perceber que, efetivamente, vida é uma obra de arte aberta, que os preceitos éticos são como técnicas de uma arte de viver melhor a vida, uma arte que envolve sempre a própria vida e a vida dos que estão ao lado, voluntária ou involuntariamente.

Ainda temos muito que caminhar, muito que transformar, mas acreditamos que os caminhos têm sido construídos, pois as relações entre as condições históricas, epistemológicas e pedagógicas, têm condicionando-nos a esta mudança e levando-nos a reformar a educação brasileira, construindo um modelo que se baseia na formação integral do ser humano, afinal, nós professores conjugamos o verbo fundamental e essencial que está acima de qualquer gramática, de qualquer moeda e de qualquer política, o verbo amar, razão de ser e de viver. É como já disse Fernando Pessoa: "Para ser grande é preciso ser inteiro".

Educar, se educar, dividir, acrescentar, fazer, ter coragem, seguir, ir até o fim.... Mas, não há fim, tudo termina no eterno recomeçar, com cada um de nós e, com o outro.

Fonte

LODI, I. G. M. Disponível em http://www.uniaraxa.edu.br/

GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO.

A gestão democrática

As evidentes mudanças científicas-tecnológicas, econômicas, sociais, políticas e cultural, ocorridas no mundo contemporâneo têm influenciado direta e indiretamente a organização da sociedade que concretamente reflete em seus processos educacionais.

Em sincronia com essas mudanças, que já vem de outrora, a organização da sociedade mediada por essas relações refletiu, em diferentes contextos históricos e formas de desenvolvimento de gestão pedagógica e administrativa, buscando referências nos mais variados espaços de composição social.

Para cumprir sua função social, a escola precisa considerar as práticas da sociedade, seja ela de natureza social, política, econômica ou cultural.

Neste sentido é essencial conhecer as expectativas dessa comunidade, seus anseios, sua forma de organização, sobrevivência seus costumes e valores. A partir daí poder auxiliá-la a ampliar seu instrumental de compreensão e transformação social. Para tanto é preciso ter clareza do homem e de sociedade que pretende formar, para realizar práticas pedagógicas, comprometidas, particularmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades.

O presente texto, ainda que não tenha a pretensão de esgotar a discussão pretende buscar ao debate o papel do diretor e do pedagogo unitário, na gestão democrática, apontando brevemente a gestão democrática como possibilidades de organização do trabalho da escola pública pela via do Projeto Político Pedagógico e da Organização Curricular.

Fundamentação teórica

A prática educativa é um fenômeno social, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de toda a sociedade.

Através das Políticas Públicas em Educação tem-se oportunidades de refletir e construir novos paradigmas que possibilitem uma educação voltada para a classe trabalhadora. Precisa-se lançar um olhar político sobre o final do século XX que possibilite a reflexão sobre as discussões contemporâneas da ciência política e, por conseguinte, a urgência de um novo enfoque das ciências sociais, com óbvias consequências sobre as políticas educacionais.

A partir deste enfoque, podem-se demandar novos conceitos de Estado, Nação, Democracia, Cidadania e um repensar sobre a formação política e pedagógica do professor.

A Pedagogia é um campo do conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo uma diretriz orientadora de sua ação educativa. O pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sócio-políticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Entra em cena o papel do pedagogo e do diretor, na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, que é um instrumento que descreve e revela o espaço escolar para além de suas intenções, que supere os conflitos, elimine as competitividades corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola.

Para Pino "encontramo-nos em período de transição, onde resoluções têm sido elaboradas com o intuito de normalizar ou legalizar, as Legislações e as Políticas Públicas que regem a educação em nosso país".

Cidadãos e educadores devem conhecer bem a lei que nos rege e acompanhar permanentemente os andamentos das discussões e as novas resoluções que estão sendo apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação. É importante, portanto, que cada profissional da educação, esteja participando através de organizações, conselhos e sindicatos, destas discussões a fim de poder contribuir na elaboração de Leis que favoreçam o desenvolvimento de nosso próprio trabalho e consequentemente o desenvolvimento de nosso alunado.

Pensando nas Políticas Públicas, não podemos negar a importância do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que mobilizou educadores de todo canto deste país, promovendo em nível nacional, estadual e municipal, vários seminários, palestras e encontros, debates e congressos a fim de se buscar coletivizar as propostas de cada entidade representativa.

De acordo com Pino a estes "atores coletivos cabe o papel de assegurar as políticas globais e articuladas como moderadoras das desigualdades econômicas e sociais e de responderem ao aumento das demandas no contexto de uma maior divisão do trabalho e expansão do mercado na sociedade de massas".

É importante registrarmos a necessidade de a sociedade civil ocupar seu assento na condução das Políticas Públicas em nosso país, se de fato queremos a democratização das mesmas bem como das relações sociais. Não podemos permitir a acomodação e a manutenção das linhas conservadoras nas questões educacionais. É um trabalho lento que precisa de todos nós. As modificações nos indicam profundas reformas na Educação Brasileira e que não podem deixar de ser acompanhadas atentamente por nós educadores.

Considerando a especificidade do trabalho pedagógico no âmbito da escola pública e as demandas cotidianas inerentes a sua organização, é preciso estar discutindo as relações sociais entre sociedade, educação e trabalho, fazendo uma análise reflexiva, fortalecendo as ações articuladoras deste processo, considerando ainda, a perspectiva do papel do diretor e do pedagogo unitário dentro das escolas públicas. Repensadas sob a luz da gestão democrática.

Compreender de que forma a sociedade mundializada, o neoliberalismo e as ideologias conservadoras tratam de orientar os sistemas educativos para, sobre a base de um pensamento único, reafirmar seus projetos como os exclusivamente possíveis e válidos.

Preparar os profissionais da educação em todos os níveis e modalidades, no empenho e na busca de novas alternativas, capazes de contribuir com a melhoria e no desempenho de nossas práticas pedagógicas numa condição de aprendiz e de pesquisadores deste novo tempo da história da educação.

Para Ferreira: "gestão significa tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometida com a formação da cidadania. E, pensar na gestão democrática da escola pública nos remete obrigatoriamente, pensar a possibilidade de organicamente constituir a escola como espaço de contradição, delimitando os processos de organização dos segmentos escolares diante de seu papel enquanto escola pública".

Saviani afirma que neste contexto: ***"a gestão do mundo globalizado e a gestão educacional devem se alicerçar em ideais que necessitam ser firmado, explicitados, compreendidos e partilhados nas tomadas de decisões sobre a formação dos cidadãos, que estejam atuantes a dirigir o mundo e as instituições. Compreendendo a educação como uma mediação que se realiza num contexto social que se faz a partir das determinações da contemporaneidade e a partir do ser que aprende, necessário se faz a estes dois "mundos" para cumprir com a responsabilidade de educador em formar mentes e corações".***

Se a pedagogia estuda as práticas educativas tendo em vista explicitar finalidades, objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica para a educação, o pedagógico se expressa, justamente, na intencionalidade e no direcionamento dessa ação.

Para Gadotti: ***"fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Assim sendo, o pedagogo e o diretor, à luz de uma concepção progressista de educação, têm sua função de mediador do trabalho pedagógico, agindo em todos os espaços de contradição para a transformação da prática de uma educação pública e de qualidade, visando à emancipação das classes populares."***

Neste sentido a gestão democrática passa a ser vista sob o ponto da organização coletiva da escola em função de seus sujeitos, pois é uma tarefa que exige rigor teórico prático de quem organiza, decide debate, discute o trabalho escolar. Significa permitir o trabalho específico e ao mesmo tempo, orgânico dos sujeitos em função das necessidades histórico-sociais dos seus alunos. Tomando aqui a especificidade do trabalho do pedagogo, na tentativa de entender seu papel como mediador da intencionalidade educativa da escola, pela via dos diferentes segmentos que a compõe.

A sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliarem no desenvolvimento de suas capacidades, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social, pois não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade.

Para Gadotti "a prática educativa não é apenas exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que os tornam preparados para atuar no meio social e transformá-lo em função de suas necessidades sejam elas, econômicas, sociais ou políticas".

Pela ação educativa, o meio exerce influência sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências torna-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social.

Tais influências se manifestam por meio desconhecido de experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

A escola, como instituição social, tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade, para isso o conhecimento é a fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e de transformação social. E assim, o papel político da escola deve estar atrelado ao seu papel pedagógico.

Durante décadas a escola aconteceu de forma muito semelhante à da Administração de Empresas, o que não contribuiu para que a escola cumprisse com sua real função e muito menos atendesse as necessidades da comunidade escolar, sendo vista como uma educação que reforçava a prática da divisão do trabalho, a formação de sujeitos em massa, possíveis reprodutores da lógica vigente.

As mudanças ocorridas nos últimos anos nas áreas da ciência, tecnologia, economia e na cultura, influenciou a organização da sociedade, e isso reflete na área educacional. Ao longo dos anos houveram avanços e retrocessos, porém, deve-se lembrar que para pensar em gestão democrática da escola pública necessita obrigatoriamente a pensar a escola como espaço de contradição, e que se organiza coletivamente numa relação intrínseca entre teoria e prática.

Numa gestão democrática é necessário que haja participação de fato, através da participação de toda a comunidade escolar e das instâncias colegiadas. Isso exige mudança no papel do diretor quanto à fragmentação dos trabalhos, mudança de postura, centralização das tomadas de decisões, e corporativismo. Ao considerar a análise feita a respeito da gestão escolar, não se pode falar em resultados, no processo ensino aprendizagem, sem primeiro analisar o contexto social, político e econômico em que esta aprendizagem acontece, e para que isso aconteça é preciso reportar à questão social, pois ela pode nos indicar o ingresso de um novo sujeito histórico, numa sociedade em constante transformação.

Coutinho diz que "a gestão democrática da educação compreende noção de cidadania como capacidade conquistada por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela via social em cada contexto histórico determinado".

Neste sentido é preciso compreender a gestão, como tomadas de decisões, como organização e direcionamento das políticas educacionais que se desenvolvem na escola, comprometida com a formação do cidadão. É um compromisso de quem toma decisões, de quem tem consciência do coletivo democrático, de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação.

Segundo Prais "isto significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e de transformação social. Garantindo dessa forma o processo ensino aprendizagem como um caminho para a ruptura e a serviço das mudanças necessárias".

Os momentos coletivos que permitem a discussão, as análises e os avanços, no sentido de articulação entre teoria e prática, são o momento, segundo Kunzer de apropriação do saber coletivo que passa a garantir uma "pedagogia emancipatória" uma luta pela superação intelectual entre pensamento e ação, teoria e prática.

Conselhos de classe versus "conselhos de classe"

Os conselhos de classe vêm sendo realizados, em grande parte das escolas, orientados por modelos avaliativos classificatórios e com caráter sentencitivo - se propondo a deferir uma sentença ao aluno. Nestas sessões, o privilégio ao passado é evidente. Hoffman defende que esta deve ser uma ação voltada para o futuro, de caráter interativo e reflexivo, deliberadora de novas ações que garantam a aquisição de competências necessárias à aprendizagem dos alunos.

Os momentos do conselho de classe precisam ser repensados pelas escolas e serem utilizados para a ampliação das perspectivas acerca dos diferentes jeitos de ser e de aprender do educando que interage com outros educadores e com outros conhecimentos. As questões atitudinais não devem ocupar um tempo enorme em detrimento das questões do ensino-aprendizagem.

Para Hoffman, projetar a avaliação no futuro dos alunos significa reforçar as setas dos seus caminhos: confiar, apoiar, sugerir e, principalmente, desafiá-los a prosseguir por meio de provocações significativas. Uma atividade ética Não basta desenvolver a avaliação educacional a serviço de uma ação com perspectiva par o futuro, mas torná-la referência para decisões educativas pautadas por valores, por posturas políticas, fundamentos filosóficos e considerações sociais.

Os protagonistas da avaliação precisam ser levados a refletir sobre o que fazem e por que fazem. As práticas educacionais exigem, além de conhecimento, metodologia, trabalho científico, a inclusão da dimensão ética e sensível. Nesse sentido programas e projetos desenvolvidos para dar conta de problemas apresentados para o estudo de uma área de conhecimento ou para resolver questões de determinadas escolas, estariam respondendo às dimensões ético-políticas neste contexto avaliativo.

As reformas educacionais Oriundas de posturas políticas que não devem se sobrepujar aos atos educativos, as novas medidas em avaliação educacional afetam os sentimentos dos atores envolvidos, por se tratar de uma atividade prática, ética em seu sentido mais original, porque está embasada em juízo de valor. Não concordamos que deva haver regra única em avaliação, ainda que elencada no bojo de diretrizes unificadoras das reformas educacionais, porque cada situação envolve a singularidade dos participantes do processo educativo. Não encontramos mecanismos únicos, classificatórios que deem conta da complexidade do ato avaliativo. É preciso considerar, como alerta Morim, a complexidade inerente a tal finalidade.

A participação dos pais da comunidade

Os pais devem participar da escolaridade de seus filhos, considerando, entretanto, a natureza do envolvimento; a realidade social destes pais; a constituição de suas famílias; a luta pela sobrevivência, etc., nos faz ponderar que as dificuldades de aprendizagem dos alunos não podem ser atribuídas às famílias, muito menos o trabalho de superação destas dificuldades não pode recair sob a responsabilidade destes, mas dos profissionais que atuam nas escolas, bem como são de sua responsabilidade a aquisição de atitudes e habilidades que favoreçam o enriquecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.

É compromisso dos pais acompanhar o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhes é de responsabilidade. Promover o diálogo entre os pais e os professores é função da escola, que não significa atribuir a eles a tarefa da escola. A educação inclusiva Num processo de avaliação mediadora, a promoção se baseia na evolução alcançada pelo aluno, na sua singularidade e de acordo com suas possibilidades, desde que se tenha garantido as melhores oportunidades possíveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos e de cada um. Nesse contexto, a responsabilidade pelo fracasso não pode ser atribuída ao aluno, às suas dificuldades ou à sua incapacidade.

A responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem contínua do aluno recai sobre os educadores e sobre a comunidade. Dessa compreensão decorre o princípio da educação inclusiva: oferecer ao aluno oportunidade máxima de aprendizagem e de inserção social, em condições de igualdade educativa, isto é, oferece ao aluno condições adequadas de aprendizagem de acordo com suas características, suas possibilidades. Isso significa encontrar meios para favorecer aprendizagem de todos os alunos. Assim, são professores e escolas que precisam adequar-se aos alunos e não os alunos que devem adequar-se às escolas e aos professores. A, dimensão da exclusão de muitos alunos da escola pode ser medida:

- pela constatação das práticas reprovativas baseadas em parâmetros de maturidade e de normalidade;

- pela ocorrência dos encaminhamentos de alunos para classes e escolas especiais por erros na avaliação pedagógica. A inclusão nas classes regulares de alunos que necessitam de atendimento especializado, sem que haja a preparação do professor no desempenho de seu papel, priva os alunos com necessidades especiais de uma escolaridade digna. Para Hoffman, um sério compromisso irá mobilizar a escola brasileira deste século: formar e qualificar profissionais conscientes de sua responsabilidade ética frente à inclusão. Se incluir é fundamental e singular, como no caminho de Santiago, é necessário valorizar cada passo do processo, sem pressa, vivendo cada dia o inusitado.

Fonte
OST, N. M.

NOVA CONCURSOS

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA CENTRADA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PLENO DO EDUCANDO.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA: ARTICULAÇÃO DAS DIFERENTES INSTÂNCIAS E AGENTES EDUCATIVOS

Nos últimos anos, o termo "gestão" vem sendo utilizado para designar atividades administrativas. Na sua origem etimológica, o termo vem do latim gero, gestum, gerere e significa chamar para si, executar, gerar. Segundo CURY, "vem de gestio, que, por sua vez, vem de gerere, que significa trazer em si, produzir". Assim, compreende-se claramente que a "gestão não é só o ato de administrar um bem fora-de-si, mas é algo que se traz para si, porque nele está contido". Neste sentido, "o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia". A gestão, assim pensada, pode adquirir uma dimensão muito diferente daquela associada à ideia de comando. Isto significa que se pode administrar por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo.

A partir do final dos anos 80, a gestão democrática foi instituída por alguns municípios e Estados da Federação, especialmente no Paraná, por meio da criação dos conselhos deliberativos, eleição para diretores e da possibilidade de construção do projeto político-pedagógico. Em decorrência disso, houve uma grande valorização da figura do gestor escolar e, ao mesmo tempo, a preocupação com sua capacitação profissional. A finalidade é que ele correspondesse à forma de "gerir" o bem público numa perspectiva de "descentralização", "autonomia" e "democratização".

A década de 90 foi marcada pela construção de uma nova racionalidade no campo da gestão da educação, oriunda dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e na Declaração de Nova Delhi (1993) com vistas à universalização do ensino básico. Estes compromissos convergiram para a adoção de novos modelos de gestão do ensino público: mais flexíveis, participativos, descentralizados, desvinculados das formas de administração taylorista/fordista e, portanto, supostamente democráticos.

Temos observado que, no fazer cotidiano, a gestão do ensino público ainda está associada ao controle das ações de outros, predominando os modelos tradicionais em que a administração, consolidada a partir de uma estrutura hierarquizada e burocrática de Estado, tem um caráter centralizador e autoritário. Desta forma, administrar, na maioria das vezes, ainda é confundido com mandar, determinar, impor, ordenar.

Porém, segundo PARO, o caráter essencial da administração é o de mediação na busca de objetivos, ou seja, a administração é a "utilização racional de recursos para a realização de determinados fins". Esta concepção de administração induz-nos a identificar como não-administrativas todas aquelas medidas ou atividades que, perdendo de vista o fim para o qual foram pensadas, constroem-se como fins em si mesmas, perdendo-se em práticas burocratizadas. E, ainda, que a administração, não sendo um fim em si, pode se articular com uma variedade infinita de objetivos, o que permite que ela não esteja necessariamente relacionada com autoritarismo e centralização/controle das ações e sim com a democratização da gestão do sistema escolar.

A palavra democracia tem sua origem na Grécia Antiga (demo = povo e kracia = governo). Num sentido genérico ou global, ela significa "governo do povo, pelo povo e para o povo". Na sociedade atual, especialmente a partir dos anos 80, sua importância se ampliou em razão, por um lado, do processo de redemocratização política do país, com o fim da ditadura militar, e, por outro, da origem de novas abordagens administrativas com enfoques mais descentralizados e participativos, que surgem em resposta à nova crise do capital. Estes aspectos, por sua vez, não deixaram de influenciar os debates educacionais.

No entanto, cabe ressaltar que a democracia, em nossa sociedade, não possui um sentido único, mas se reveste de diferentes conotações. Importa destacar duas concepções consideradas principais, devido ao seu teor e à sua influência na formulação das políticas educativas atuais, mesmo que geradoras de concepções opostas.

Para COUTINHO, democracia é o "regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados". Na perspectiva deste autor, democracia implica não apenas igualdade política, mas também igualdade de condições de vida para todos. Nestes termos, a participação e o exercício da cidadania no campo educacional, e mais especificamente na gestão da escola, "estão ligados a um processo mais amplo de extensão da cidadania social à cidadania educacional, e, portanto, ligado à sua função social".

Por outro lado, a democracia, numa perspectiva neoliberal, vem sendo associada à liberdade de fazer escolhas e à responsabilidade individual por estas escolhas. Sob esta ótica, a democracia submete-se à lógica do consumo, ou seja, à liberdade de os sujeitos satisfazerem seus interesses particulares e imediatos, perdendo sua dimensão coletiva.

Assim, a democratização da escola não é uma via de mão única. Existem várias alternativas para sua implementação, resultantes dos embates e das várias possibilidades políticas desencadeadas coletivamente pelos diferentes atores em cada unidade escolar, em especial pelo gestor escolar.

Pensar a democratização da gestão educacional implica compreender a cultura escolar e os seus processos, bem como articulá-los às suas determinações históricas, políticas e sociais. Significa especialmente entender as diferentes concepções de "gestão democrática".

Estas diferentes concepções, de um lado, estão associadas ao rompimento do modelo autoritário, burocratizado e centralizador e à possibilidade de maior participação de todos, desde que todas as ações estejam intimamente articuladas ao compromisso sociopolítico com os interesses coletivos. Expressam e favorecem as ampliações da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essenciais para a construção coletiva de um projeto de escola.

De outro lado, encontramos uma posição manifestada nas políticas oficiais e que também se intitula "democrática", cujas bases se encontram nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, especialmente a partir dos anos 90. Nesse momento, configuram-se novos modelos de organização e gestão dos processos produtivos, de bases mais flexíveis correspondentes ao novo modelo de acumulação do capital, denominado pós-fordismo. Nesta perspectiva, a escola vem sendo gerenciada como empresa, correspondendo às novas exigências do mercado. O gestor escolar, em especial o da escola pública, se vê incumbido, em sua função, de atividades que retratam claramente os princípios da reengenharia do modo de produção, ou seja, o da multifuncionalidade, autonomia, criatividade, autocontrole e flexibilização. Nestes termos, segundo CARVALHO, as políticas públicas, acompanhando as mudanças ocorridas na gestão empresarial, passam a implementar as reformas administrativas do setor educacional com base nos novos paradigmas e conferem ao administrador escolar uma importância estratégica. A descentralização operacional aumentou as responsabilidades da escola, levando seu gestor a se defrontar com novos desafios e a assumir o novo papel de coordenar a ação dos diferentes componentes do sistema educacional na tomada de decisões conjuntas, a estimular o trabalho em equipe e as dinâmicas de trabalho identificadas por cada escola e resolver seus problemas de forma autônoma, para melhorar as condições da escola, especialmente materiais. Ele torna-se o elemento central e fundamental para o encaminhamento do processo participativo no interior da escola e para sua integração com a comunidade.

No atual modelo de gestão, tende-se a atribuir uma maior importância à figura do gestor, visto como "liderança empreendedora". Este passa a ser valorizado por sua capacidade de influenciar, motivar, identificar e resolver problemas, partilhar informações, desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola, estimular o trabalho em equipe, compartilhar responsabilidades e poder, tomar decisões conjuntas.

Porém, é necessário que o gestor tenha entendimento e compreensão da dicotomia entre o discurso e a ação que tem permeado a gestão democrática das escolas públicas estaduais do Paraná. Mais do que isso, precisa entender que [...] democracia só se efetiva por ações e relações que se dão na realidade concreta, em que a coerência democrática entre o discurso e a prática é um aspecto fundamental. A participação não depende de alguém que "dá" abertura ou "permite" sua manifestação. Democracia não se concede, conquista-se, realiza-se.

Se considerarmos a definição de Paro de que a administração é a "utilização racional de recursos para a realização de determinados fins", cabe perguntar a que fins deve servir a gestão democrática. A resposta a esta questão incluiria aspectos muito mais amplos do que os escolares, ou seja, implica interrogar qual é o tipo de sociedade que desejamos.

Neste sentido, considerando que a gestão da escola, por se configurar como um ato político, requer sempre uma tomada de posição política, entendemos que o gestor escolar não pode se esquivar deste desafio, já que suas ações resultarão do posicionamento que ele assume.

Planejamento como princípio norteador das ações educativas

O texto que segue abaixo, autoria de Jairo César Bortolini, nos propõe pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude implica em refletir sobre a gestão escolar e sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades da escolarização básica.

Para que a escola pública de hoje realize sua função social, são necessárias ações da gestão escolar desde o trato especificamente pedagógico, passando pelas políticas públicas que garantam o acesso e a permanência, e uma escolarização de qualidade capaz de propiciar o enfrentamento do processo de exclusão social da imensa parte da população que tem na escola a principal possibilidade de construção da cidadania. Em virtude da complexidade do desafio atribuído ao gestor - que não deixa de ser um educador - é de fundamental importância o planejamento das suas ações. Conforme salienta Kuenzer (1990) "não há mudança sem direção; portanto, ao planejar é preciso que se saiba onde se pretende chegar".

Portanto, o envolvimento de todos nas decisões relativas ao planejamento educacional não se reduz a uma questão de ordem técnica e operacional, mas constitui-se na ação que atribui sentido ao trabalho pedagógico e produz compromisso com as opções feitas. É a oportunidade e a possibilidade do exercício da autonomia, no pleno sentido. Promover a gestão compartilhada com todos os segmentos que compõe a escola é o projeto educativo que dá sustentação e confere uma identidade à escola. Tarefa essa que se dá com o fortalecimento do processo democrático de um modo mais amplo,

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se prever mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

Pensar o coletivo na escola implica, necessariamente, em considerar os diferentes percursos trilhados pelos diferentes sujeitos que estão presentes no espaço escolar. O coletivo não significa, portanto, um todo homogêneo e consensual. Por essa razão que a gestão democrática (compartilhada) se justifica. Somente um planejamento educacional feito de forma participativa permite experimentar o desafio de lidar com a diferença e produzir, a partir dela, a identidade em torno de um projeto educativo emancipatório. Na gestão democrática, como destaca Vasconcelos (1995), todos têm a oportunidade de se expressar, inclusive aqueles que geralmente não falam, mas que estão acreditando, estão querendo.

Numa perspectiva democrática, o planejamento participativo permite a reflexão e ação concreta das estruturas da escola com vistas à transformação da sociedade. Nesse contexto reforça a necessidade da criação de uma cultura da participação, de modo que todos os segmentos envolvidos com a escola possam construir uma gestão participativa. Planejar as ações de forma coletiva significa encontrar unidade na diversidade.

Gestão democrática e a autonomia no projeto educativo

Para assegurar a função social da escola, que é a humanização dos sujeitos, a gestão educacional democrática tem alargando espaço de destaque, vinculando as questões administrativas com as questões pedagógicas. O conceito de democracia, nela contida, explana-se de diferentes configurações, como gestão compartilhada, participativa, ou colegiada, dando a apreender que o formidável é que nela a escola apresenta a sua passagem para o exercício da democracia. Ao estilo democrático, a escola é ressaltada com a autonomia, melhor dizendo, sua relativa autonomia, a qual assume as três dimensões: administrativa, pedagógica e financeira. Falar em gestão democrática nos remete, portanto, quase que imediatamente a pensar em autonomia e participação.

No Brasil, a autonomia da escola encontra suporte na própria Constituição, promulgada em 1988, que institui a democracia participativa e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder diretamente (Art.1º). No que se refere à educação, a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público (Art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola (...). Na história das ideias pedagógicas, a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, da ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, da transformação social.

Pensar a autonomia é uma tarefa que se apresenta de forma complexa, pois se pode crer na ideia de liberdade total ou independência, quando temos de considerar os diferentes agentes sociais e as muitas interfaces e interdependências que fazem parte da organização educacional. Por isso, deve ser muito bem trabalhada, a fim de equacionar a possibilidade de direcionamento camuflado das decisões, ou a desarticulação total entre as diferentes esferas, ou o domínio de um determinado grupo, ou, ainda, a desconsideração das questões mais amplas que envolvem a escola. Pensar em gestão, nos remete a pensar o papel político e pedagógico do diretor no interior da escola. Implica em reconhecer a gestão como um ato político, que possui intencionalidade.

A gestão democrática da educação formal, permeada pela autonomia, está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada. Portanto,

A autonomia pedagógica diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar. Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza da atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa e inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico (...). Com relação à autonomia administrativa, esta significa a possibilidade de dispor de recursos e utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos. (...) Porém, também a autonomia administrativa da escola tem limites nas ações do Estado, que não pode abrir mão de seu dever e de suas prerrogativas em matéria de ensino. Isso significa que gerir recursos com autonomia não implica utilizá-los apenas de forma que professores e diretores considerarem mais convenientes. Significa que, a partir das diretrizes gerais traçadas pelo sistema, cada unidade escolar imprime à sua gestão uma forma mais adequada a suas peculiaridades.

Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo próprio em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo. A autonomia da escola é, pois um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido. O objetivo da autonomia é a busca da qualidade com equidade enquanto meta e o fortalecimento da escola enquanto meio. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e família, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática.

Aspectos da gestão democrática e os objetivos educacionais na figura do diretor

A escola, antes vista como uma organização racional e planificada (cumpridora apenas de objetivos burocráticos), passa a ser considerada como uma organização social, cultural e humana, na qual podem ser tomadas importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. Cada personagem presente no seu interior — comunidade familiar, professores, alunos, gestores, dentre outros — tem importância fundamental, pois todos fazem o cotidiano escolar acontecer.

Para romper as relações de poder autoritárias, rígidas e burocratizantes existentes durante anos na escola, o trabalho coletivo torna-se condição sinequa non para a construção e reconstrução do dia a dia escolar. O trabalho coletivo é o melhor meio de atualização e reflexão sobre a ação educativa de seus profissionais. Trabalhar coletivamente não significa, necessariamente, todos trabalharem junto o tempo todo. Dependendo dos objetivos comuns, é possível dividir responsabilidades e executar atividades com subgru-

pos ou mesmo individualmente, desde que se garanta a troca constante de informações e a continuidade do trabalho na direção dos objetivos estabelecidos de comum acordo. E para que haja essa participação, há que se ter consciência e responsabilidade, o que exigirá de todos, presença, reflexão e crítica constantes. A consolidação do trabalho coletivo na escola resulta de um processo intencional e árduo na busca do rompimento das relações de poder autoritário para um processo mais democrático. As linhas de qualquer Projeto Político Pedagógico devem refletir o desejo de um trabalho coletivo. O trabalho coletivo não é meta fácil de atingir. Todavia, para uma escola que deseja ser democrática, é o caminho para um processo pedagógico eficiente e para a qualidade de ensino desejada por todos.

O diretor da escola, como um líder, é peça fundamental no processo de trabalho coletivo, pois caberá a ele promover o clima de fraternidade, de respeito, de diálogo e de responsabilidade entre os educadores e, este mesmo clima, deverá ser extensivo aos alunos. Estabelecer o permanente diálogo entre a direção e todos os segmentos da escola é fundamental, pois neles repousa a possibilidade de viabilizar um ensino de qualidade. O diretor da escola é também um educador, portanto cabe a ele a ação de garantir a execução da função educativa que é a razão primordial da escola. Sendo assim, a direção procura dar subsídios educacionais para que se dê e se permita a formação de alunos como sujeitos críticos e participativos em nossa sociedade, pois a finalidade da escola é a busca de uma educação de qualidade, assegurando os objetivos que compõem o Projeto Político Pedagógico da mesma, com o desenvolvendo de uma política que visa formar cidadãos preparados para a vida.

Considerando os princípios de uma gestão democrática, anseia-se que o Diretor atue de forma efetiva, garantindo o acesso e a permanência das crianças e dos jovens em uma educação básica de qualidade. Para tal, o trabalho coletivo com o envolvimento de toda equipe torna-se fundamental para a construção de estratégias de ação que favoreça a atuação em grupo, de forma a diagnosticar a situação do estabelecimento, propondo encaminhamentos para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, otimizando as tarefas administrativas e, sobretudo, acompanhando e supervisionando este processo.

Em suma, o objetivo principal do Diretor é dirigir um projeto educativo, politicamente comprometido com a transformação social da escola e da comunidade, visando: propiciar condições para a prática docente e discente; possibilitar ao aluno compreender o mundo onde vive e apropriar-se de informações, estudar, pensar, refletir e dirigir suas ações segundo as necessidades que são postas historicamente aos homens; assegurar uma organização interna da escola em que os processos de gestão, administração e os de participação democrática de todos os elementos envolvidos na vida escolar estejam voltados para o atendimento da função básica da escola que é o ensino/aprendizagem; assegurar o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais sobre a base dos conhecimentos científicos, que formem o pensamento crítico e independente que permitam o domínio de métodos e o acesso ao conhecimento científico; privilegiar a escola como local de apropriação sistemática e organizado dos conhecimentos necessários à formação humana, incentivando o uso dos espaços escolares como bibliotecas, laboratórios de informática e de ciências; incentivar o uso das tecnologias de informação e comunicação visando contribuir para novas práticas pedagógicas, baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino aprendizagem; Aperfeiçoar as relações humanas dentro do ambiente escolar para melhorar a qualidade de ensino; Garantir a efetivação da gestão democrática, incentivando o fortalecimento das instâncias colegiadas e promovendo reuniões periódicas com os mesmos. Garantir a participação efetiva dos funcionários, técnicos e professores nas reuniões; Fortalecer a relação entre escola e comunidade; Garantir a efetivação do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular, na perspectiva de uma escola inclusiva e que atenda às necessidades reais da comunidade envolvida; Garantir a transparência da gestão dos recursos financeiros descentralizados através do orçamento participativo; Proporcionar e garantir o fortalecimento da formação continuada para todos os profissionais da educação do estabelecimento de ensino; Articular de forma permanente com todos os órgãos públicos para suprir as demandas que surgirem no estabelecimento de ensino; Instituir uma avaliação qualitativa para apreciação, análise e julgamento das práticas educacionais desenvolvidas no âmbito da escola, a partir de uma construção coletiva de padrões que alicercem a tomada de decisões sobre o que fazer para melhorar as ações pedagógicas.

A concretização do trabalho coletivo na escola deriva de um processo propositado e intenso na busca da quebra das relações de poder autoritário para a almejada democracia verdadeira. As fronteiras de qualquer Projeto Político Pedagógico devem raciocinar o desejo de um trabalho coletivo. Para isso, faz-se necessária a participação efetiva das Instâncias Colegiadas como: Conselho Escolar, APMF, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe e representantes de turma (ação esta que prepara o aluno para atuar efetivamente de forma crítica na sociedade), além dos trabalhadores da educação, Conselhos Tutelares e demais órgãos que defendem os direitos das crianças e adolescentes.

METAS A SEREM ATINGIDAS PELO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DE QUALIDADE

Aspectos tecnológicos aplicados a educação

Embora seja verdade que a tecnologia educacional não irá resolver os problemas da educação, que são muito mais profundos, de natureza social, política, ideológica, econômica e cultural, elas auxiliam o desenvolvimento do trabalho do educador, pois proporcionam novas concepções de ensino e aprendizagem. O uso das tecnologias de comunicação pode contribuir para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, desde que seu uso seja baseado em novas concepções de conhecimento, de alunos e de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem.

As tecnologias de informação e comunicação têm um papel de destaque no momento atual que vivemos. O aluno de hoje, independente do nível de ensino em que se encontra, tem acesso às tecnologias de informação e comunicação em seu cotidiano, e começa a desempenhar um novo papel no contexto escolar, apresentando vantagens em relação aos alunos de dez anos atrás. Esse novo educando traz para a escola maior conhecimento factual, do mundo globalizado e demonstra maiores expectativas e objetivos quanto à sua formação.

A introdução de novas tecnologias na educação não implica novas práticas pedagógicas, pois simplesmente utilizar as tecnologias pode significar vestir o velho com roupas novas. Portanto, Moran (1998) considera que o ensino com as novas mídias deveria questionar as relações convencionais entre professor e aluno. Para tanto define o perfil desse novo professor: ser aberto, humano, valorizar a busca, o estímulo, o apoio, e ser capaz de estabelecer formas democráticas de pesquisa e comunicação.

Esse novo tempo em que estamos vivendo, o tempo da globalização do conhecimento, obriga o cidadão a dominar as tecnologias existentes, inclusive e, principalmente, o professor. Assim sendo, o uso das tecnologias educacionais é possibilidade de construir estratégias e habilidades necessárias para a compreensão e inserção no mundo atual com novas formas de expressão e comunicação. Neste enfoque as tecnologias são tratadas como recurso e estratégia para garantir e ampliar a qualidade do processo ensino aprendizagem. A aprendizagem baseada no uso das tecnologias educacionais enfatiza a interação do estudante com uma gama de recursos de aprendizagem como vídeos, internet, músicas, textos virtuais, dados eletrônicos, dentre outros, para resolver um determinado problema. A utilização das tecnologias educacionais deve ter como objetivo educacional muito mais do que a transmissão de informação, pois sua compreensão inclui a busca da informação, a análise, a avaliação e a organização da mesma. É preciso que o professor ensine o educando a trabalhar com a informação que recebe, utilizando-a para colaborar na solução dos problemas da realidade. Dessa forma, o uso das tecnologias educacionais possibilita ao professor ensinar de formas diferentes transformando a aula em investigação.

Mencionamos o quão importante é o uso das tecnologias de informação na prática pedagógica, mas devemos lembrar que essas tecnologias devem se adequar ao Projeto Político Pedagógico da escola, colocando-se a serviço de seus objetivos e nunca os determinando, levando em conta a comunidade escolar onde está inserida e qual o tipo de acesso à informação se tem nesta comunidade e como é sua estrutura física para receber informações. É importante se lembrar também que o uso das tecnologias deve ser guiado pelas necessidades dos alunos e professores calcados em abordagens teóricas sobre a natureza do conhecimento e do processo ensino aprendizagem.

Aspectos dos Recursos Humanos

O que ocorre normalmente é que a pessoa que assume a função de gestor escolar teve sua formação voltada para o magistério e, nos cursos dessa área, é comum não ensinarem conteúdos que tratem da legislação de pessoal. Então quando uma pessoa se depara no cargo de gestor escolar além das atividades pedagógicas, ela deverá coordenar as atividades de pessoal da escola para que eles executem o projeto pedagógico e garantam uma educação de qualidade. Esse quadro de pessoal da escola é formado principalmente pelos servidores públicos, pelo pessoal do magistério e pelos agentes de apoio da educação. O gestor escolar é o responsável por eles e deverá, portanto conhecer muito bem os assuntos relacionados com a gestão de recursos humanos na escola, pois ficará sob sua responsabilidade a obrigação de resolver os problemas dessa área.

Somente para citar alguns exemplos de atividades que dizem respeito à gestão de recursos humanos e que o gestor deve estar envolvido, temos: conhecer as atribuições de cada cargo que os servidores que estão sob sua coordenação têm que executar e que estão definidas na legislação; saber qual a duração da jornada de trabalho e qual o horário em que a jornada deverá ser cumprida pelos servidores na escola; conferir as tarefas a serem executadas e as responsabilidades dos diferentes servidores; resolver problemas de licenças, suprimentos, cancelamentos e substituição de professores e demais funcionários, faltas, não cumprimento de horários, afastamentos, encaminhamentos de medidas disciplinares e muitas outras mais; conhecer as resoluções de distribuição de aulas efetivas, extraordinárias e contratos temporários.

O gestor escolar precisa conhecer a Legislação relativa à gestão de pessoal no serviço público e, mais especificamente, aquelas que tratam dos servidores na educação. Ver-se aí a necessidade desse profissional desenvolver além da sua competência pedagógica a sua competência nos aspectos legais para poder programar uma gestão de mais eficiente.

Aspectos pedagógicos

Existe a gestão escolar como meio para a efetivação do ensino aprendizagem. Sabemos que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes buscam uma visão global e abrangente do seu trabalho, em que venha a favorecer o desenvolvimento da escola e qualidade de suas ações. Escolas efetivas são capazes de promover aprendizagem significativa na formação dos seus alunos e conseguem estabelecer metas para a melhoria objetiva da aprendizagem, do desempenho de seus alunos e das condições para promovê-la. Melhoram e aumentam a capacidade de mobilização de pessoas em torno da educação, sejam professores, pais, alunos e/ou comunidade. Buscam comprometimento com o desenvolvimento de programas de alcance a médio e longo prazo. Melhoram a mobilização e utilização de recursos para a educação e desenvolvem sinergia coletiva e espírito de equipe.

A preocupação com a melhoria da qualidade da Educação levantou a necessidade de descentralização, da democratização da gestão escolar e, consequentemente, sua participação tornou-se um conceito nuclear. É no ato de planejar que relacionamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a sua Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de Trabalho Docente. Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa. Em nosso dia-a-dia, sempre estamos enfrentando situações que necessitam de planejamen-

to, mas nem sempre as nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina. Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos os processos racionais para alcançar o que desejamos. Para oferecer um ensino adequado às necessidades de seus alunos, a escola precisa saber o que quer, envolvendo a equipe pedagógica e a comunidade na definição das metas, por esse motivo, dentro de uma instituição de ensino há os documentos que organizam o processo de ensino e aprendizagem. Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado Projeto Político Pedagógico (PPP). Como parte integrante do PPP, temos a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), que define os conteúdos básicos a serem trabalhados em cada disciplina conforme a legislação vigente.

Outro aspecto a ser destacado é a efetivação do Conselho de Classe como órgão de caráter consultivo e deliberativo, sendo uma instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática educativa. Suas finalidades são analisar dados referentes ao desenvolvimento ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno, deve sugerir medidas pedagógicas a serem adotadas, visando superar as dificuldades detectadas e também deliberara a respeito da promoção final dos alunos. Sua finalidade é intervir em tempo hábil no processo ensino aprendizagem e indicar alternativas que busquem sanar as dificuldades e garantir aprendizagem dos alunos. A coleta e organização dos dados a serem analisados durante a reunião do colegiado são de responsabilidade da equipe pedagógica.

O Conselho de Classe deve suscitar as decisões a respeito da recondução do processo ensino-aprendizagem. Como processo auxiliar de aprendizagem, ele deve refletir a ação pedagógica e não apenas se ater a notas e problemas comportamentais de determinados alunos. Deve ser encarado como um momento privilegiado para a realização de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógica educativa, em que professores, alunos e equipe pedagógica participem ativamente. O conselho verifica se os objetivos, processos, conteúdos e relações estão coerentes com a proposta pedagógica da escola, sendo também um instrumento de avaliação da mesma.

Aspectos administrativos e financeiros

A legislação brasileira tem como característica central na política de financiamento da educação a previsão constitucional de recursos para a educação. Esses recursos são aplicados de forma centralizada pelas mantenedoras, como exemplo para pagamento da folha salarial, compra de materiais e/ou equipamentos para distribuição às escolas, investimentos em infraestrutura e capacitação dos educadores; ou podem ser aplicados de forma descentralizada pelo repasse de recursos para a escola realizar as despesas.

Os recursos descentralizados para as escolas são uma parte visível e concreta do financiamento da educação no cotidiano da escola. A importância do controle social sobre o uso destes recursos e a transparência na sua utilização é o fator primordial da democratização e do controle do financiamento público da educação pela comunidade escolar. Ao acompanhar os gastos descentralizados pais, alunos, professores e demais membros podem familiarizar-se com as preocupações com a gestão correta dos recursos públicos e contribuir para o debate sobre como e onde investir os recursos a fim de melhorar o processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

A participação efetiva da comunidade escolar através das instâncias colegiadas- Associação de Pais Mestres e Funcionários (APMF), Conselho Escolar e Grêmio Estudantil - é fundamental para a deliberação e fiscalização da aplicação dos recursos. Esta é uma questão fundamental em termos de controle social do recurso destinado a educação: a possibilidade de a comunidade escolar saber que os recursos de fato existem, sua quantidade e as possibilidades de uso. Portanto, a transparência nas informações é imprescindível para que a aplicação dos recursos possibilite suprir as necessidades reais da escola e não apenas da lógica geral da descentralização da política educacional e burocrática.

Também destacamos como importante função do gestor educacional, o conhecimento de outras fontes de recursos descentralizados provenientes do Ministério da Educação, além do gerenciamento patrimonial, do conhecimento da rede física da escola e da logística educacional, bem como acompanhamento e gerenciamento do programa de alimentação escolar.

Finalmente, para encerrar este panorama da gestão da gestão administrativa e financeira no âmbito escolar, enfatizamos que a gestão democrática pode ser melhorada com a efetiva participação da comunidade escolar nas atividades educacionais, pois a presença e o envolvimento dos pais, alunos, professores, e de toda equipe técnico pedagógica da escola é princípio fundamental para uma educação de qualidade e democrática.

Aspectos da legislação escolar

Para um bom desempenho da escrituração e o arquivamento de documentos escolares, o gestor deve: Refletir sobre o papel da secretaria no contexto escolar; conhecer o funcionamento da secretaria; refletir acerca das relações entre a secretaria e os outros setores da escola; dar subsídios ao profissional da secretaria para atuar na construção e implantação do Projeto Político Pedagógico; conhecer a função social da secretaria escolar; dinamizar as relações entre a secretaria e os outros setores da escola; analisar a LDB em seus principais artigos; desenvolver habilidades e competências para atuar na organização de arquivos e documentos da secretaria escolar, tendo como finalidade assegurar, em qualquer tempo, a verificação de identificação de cada aluno, regularidade de seus estudos, autenticidade de sua vida escolar; aprofundar as reflexões sobre a função social da secretaria escolar; compreender o funcionamento da secretaria e do seu papel enquanto setor de interação com o público; conhecer a Estrutura e Funcionamento do Estabelecimento de Ensino, como Resoluções, Matrizes Curriculares, Atos Legais, Regimento, prazos para Tramitação de Processos; conhecer a legislação pertinente no que tange o correto preenchimento do Livro Registro de Classe; conhecer o Regimento escolar; conhecer a Resolução que ampara o Calendário Escolar.

Referências:

BORTOLINI, J. C. O Papel do Diretor na Gestão Democrática: Desafios e Possibilidades na Prática da Gestão Escolar. Interletras, volume 3, Edição número 17, abril 2013/ setembro, 2013.

CARVALHO, E. J. G. de ... [et al.]. Gestão escolar/organização - Maringá, PR, 2008.

A INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Educar

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Cuidar

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciados por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identifica-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil.

A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. Prestar atenção e valorizar o choro de um bebê e responder a ele com um cuidado ou outro depende de como é interpretada a expressão de choro, e dos recursos existentes para responder a ele. É possível que alguns adultos conversem com o bebê tentando acalmá-lo, ou que peguem-no imediatamente no colo, embalando-o. Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e aprendizagem infantis, de educação e saúde, acredite que os bebês devem aprender a permanecer no berço, após serem alimentados e higienizados, e, portanto, não considerem o embalo como um cuidado, mas como uma ação que pode "acostumar mal" a criança. Em outras culturas, o embalo tem uma grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

Referência:

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Vol. 1. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS PARA A ORIENTAÇÃO, O PLANEJAMENTO E A IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS DA ESCOLA.

Para Veiga e colegas, o projeto políticopedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em níveis nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino.

O presente estudo tem a intenção de refletir acerca da construção do projeto políticopedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico de toda a escola.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Para isso, começaremos conceituando projeto políticopedagógico. Em seguida, trataremos de trazer nossas reflexões para a análise dos princípios norteadores. Finalizaremos discutindo os elementos básicos da organização do trabalho pedagógico, necessários à construção do projeto políticopedagógico.

O que é projeto políticopedagógico?

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim projectu, participio passado do verbo projicere, que significa lançar para diante. Plano, intento, designio. Empresa, empreendimento. Redação provisoria de lei. Plano geral de edificação.

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti: *Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.*

Nessa perspectiva, o projeto políticopedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. E político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica". Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico têm, assim, uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto políticopedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva". Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas se trata de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

O projeto políticopedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desse modo, o projeto políticopedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização de toda a escola e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto políticopedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do projeto políticopedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, como lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto políticopedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para educadores, pais, alunos e funcionários. Para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto políticopedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola; uma teoria que

subsidie o projeto políticopedagógico. Por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teóricometodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. Mais do que isso, afirma Freitas, (...) as novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força - às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto políticopedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola se nutre da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.

Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica de organização das instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática.

Para que a construção do projeto políticopedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Do exposto, o projeto políticopedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

Princípios norteadores do projeto políticopedagógico

A abordagem do projeto políticopedagógico, como organização do trabalho de toda a escola, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor destaca que "só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada".

Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto políticopedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos.

A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.

A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo afirma que a qualidade formal "significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento".

A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer "a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana".

Nessa perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade se centra no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana. A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças em idade escolar entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade "implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar".

O projeto políticopedagógico, ao mesmo tempo em que exige de educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto políticopedagógico.

c) Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto políticopedagógico ligado à educação das classes populares.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques: "A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação".

Nesse sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção do projeto políticopedagógico e na sua gestão.

d) Liberdade é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Para Rios, a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, "somos livres com os outros, não apesar dos outros". Se pensamos na liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto políticopedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo.

Heller afirma que:

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramo-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!

Por isso, a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.

e) Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto políticopedagógico.

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconómica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada.

O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa "valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica".

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que ela não só possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto políticopedagógico. Assim, compete à escola: a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais; b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Assim, a formação continuada dos profissionais da escola compromissada com a construção do projeto políticopedagógico não deve se limitar aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola de maneira geral e de suas relações com a sociedade. Daí, passarem a fazer parte dos programas de formação continuada questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras.

Veiga e Carvalho afirmam que "o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera 'repetidora' de programas de 'treinamento', é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais".

Inicialmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência dos princípios norteadores do projeto políticopedagógico não pode ter o sentido espontaneísta de cruzar os braços diante da atual organização da escola, inibidora da participação de educadores, funcionários e alunos no processo de gestão.

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Como resultante dessa organização, a escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber. As instituições escolares representam «armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder». Por outro lado, a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Acreditamos que os princípios analisados e o aprofundamento dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico trarão contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas.

Veiga acrescenta, ainda, que "a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto".

Construindo o projeto políticopedagógico

O projeto políticopedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto políticopedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto políticopedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

A construção do projeto políticopedagógico, para gestar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto políticopedagógico.

Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: a) as finalidades da escola; b) a estrutura organizacional; c) o currículo; d) o tempo escolar; e) o processo de decisão; f) as relações de trabalho; g) a avaliação.

a) As finalidades da escola

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados.

- Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?

- Como é perseguida sua finalidade cultural, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?

- Como a escola procura atingir sua finalidade política e social, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?

- Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?

- Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais as que estão relegadas e como elas poderão ser detalhadas de acordo com as áreas do conhecimento, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático.

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para atingir a almejada cidadania.

Alves afirma que é preciso saber se a escola dispõe de alguma autonomia na determinação das finalidades e dos objetivos específicos. O autor enfatiza: "Interessará reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no interior do 'território social' e se são definidas por consenso ou por conflito ou até se são matéria ambígua, imprecisa ou marginal" (p. 19).

Essa colocação está sustentada na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. Nóvoa nos diz que a autonomia é importante para "a criação de uma identidade da escola, de um ethos científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio" (1992, p. 26).

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto políticopedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre suas finalidades sociopolíticas e culturais.

b) A estrutura organizacional

A escola, de forma geral, dispõe basicamente de duas estruturas: as administrativas e as pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material, como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

As pedagógicas, que, teoricamente, determinam a ação das administrativas, "organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades".

As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino e aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder.

A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus polos de poder, seus conflitos - O que sabemos da estrutura pedagógica? Que tipo de gestão está sendo praticada? O que queremos e precisamos mudar na nossa escola? Qual é o organograma previsto? Quem o constitui e qual é a lógica interna? Quais as funções educativas predominantes? Como são vistas a constituição e a distribuição do poder? Quais os fundamentos regimentais? -, enfim, caracterizar do modo mais preciso possível a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exequíveis.

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Para poderem realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico - pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam -, que conduz à fragmentação e ao consequente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina.

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto políticopedagógico, propiciando consequentemente a construção de uma nova forma de organização.

c) O currículo

Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; é a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los; portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Nesse sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí a necessidade de promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. Com base em Bernstein (1989), chamo a atenção para o fato de que a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma ideia integradora. Esse tipo de organização curricular, o autor denomina de currículo-integração. O currículo integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo.

Como alertaram Domingos et al., "cada conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte".

O quarto ponto refere-se à questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado, o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as "mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar". Assim, toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares. Os resultados do currículo oculto "estimulam a conformidade a ideais nacionais e convenções sociais ao mesmo tempo que mantêm desigualdades socioeconómicas e culturais".

Moreira (1992), ao examinar as teorias de controle social que têm permeado as principais tendências do pensamento curricular, procurou defender o ponto de vista de que controle social não envolve, necessariamente, orientações conservadoras, coercitivas e de conformidade comportamental. De acordo com o autor, subjacente ao discurso curricular crítico, encontra-se uma noção de controle social orientada para a emancipação. Faz sentido, então, falar em controle social comprometido com fins de liberdade que deem ao estudante uma voz ativa e crítica.

Com base em Aronowitz e Giroux (1985), o autor chama a atenção para o fato de que a noção crítica de controle social não pode deixar de discutir "o contexto apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos estudantes e, em particular, que reduzam os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau".

A noção de controle social na teoria curricular crítica é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto do formal quanto do oculto.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. Controle social, na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para a contestação e a resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares.

d) O tempo escolar

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. Tal como afirma Enguita: "Às matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana, e são vistas como tendo menor prestígio se ocupam menos tempo que as demais".

A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, consequentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor.

Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo-integração que conduz a um ensino em extensão.

Enguita, ao discutir a questão de como a escola contribui para a inculcação da precisão temporal nas atividades escolares, assim se expressa:

A sucessão de períodos muito breves - sempre de menos de uma hora -dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de sequência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato.

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. E preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto políticopedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

e) O processo de decisão

Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

Uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão. Isso requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para que isso seja possível é necessário que se instalem mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Paro (1993, p. 34) sugere a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc.

f) As relações de trabalho

E importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de traba-

lho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder. A esse respeito, Machado assume a seguinte posição: "O processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias".

A partir disso, novas relações de poder poderão ser construídas na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

g) A avaliação

Acompanhar e avaliar as atividades leva-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola se organiza para colocar em ação seu projeto políticopedagógico. A avaliação do projeto políticopedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Avaliadores que conjugam as ideias de uma visão global analisam o projeto políticopedagógico não como algo estanque, desvinculado dos aspectos políticos e sociais; não rejeitam as contradições e os conflitos. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto políticopedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Considerando a avaliação dessa forma, é possível salientar dois pontos importantes. Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto políticopedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos.

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnostica.

Gestão educacional decorrente da concepção do projeto políticopedagógico

A escola, para se desvencilhar da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico, precisa criar condições para gerar uma outra forma de organização do trabalho pedagógico.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto políticopedagógico, e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar.

É preciso entender o projeto políticopedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação necessário à consolidação de sua proposta.

A construção do projeto políticopedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

Finalmente, é importante destacar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.

Referência:

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) Projeto políticopedagógico da escola: uma construção possível. Papirus, 2002.

CURRÍCULO E CULTURA: VISÃO INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL DO CONHECIMENTO.

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA

O texto **Currículo, Conhecimento e Cultura**[20], de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, apresenta elementos para reflexão texto sobre questões consideradas significativas no desenvolvimento do currículo nas escolas. Analisa a estreita vinculação que há entre a concepção de currículo e as de Educação debatidas em um dado momento. Nessa perspectiva, aborda a passagem recente da preocupação dos pesquisadores sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Apresenta a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

Os estudos de currículo: desenvolvimento e preocupações

Questões referentes ao currículo têm-se constituído em frequente alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes, membros da comunidade. Quais as razões dessa preocupação tão nítida e tão persistente? Será mesmo importante que nós, profissionais da educação, acompanhemos toda essa discussão e nela nos envolvamos? Não será suficiente deixarmos que as autoridades competentes tomem as devidas decisões sobre o que deve ser ensinado nas salas de aula? Para examinarmos possíveis respostas a essas perguntas, talvez seja necessário esclarecer o que estamos entendendo pela palavra currículo, tão familiar a todos que trabalhamos nas escolas e nos sistemas educacionais. Por causa dessa familiaridade, talvez não dediquemos muito tempo a refletir sobre o sentido do termo,

20 http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf

bastante frequente em conversas nas escolas, palestras a que assistimos, textos acadêmicos, notícias em jornais, discursos de nossas autoridades e propostas curriculares oficiais. À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócioeconômico, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;

(b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;

(c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;

(d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;

(e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Sem pretender considerar qualquer uma dessas ou de outras concepções como certa ou como errada, já que elas refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares. Como estamos concebendo, então, a palavra currículo neste texto? Procurando resumir os aspectos acima mencionados, estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola. Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). Que consequências tais aspectos, sobre os quais muitas vezes não pensamos, podem estar provocando nos alunos? Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns de nossos(as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)? Julgamos importante ressaltar que, qualquer que seja a concepção de currículo que adotamos, não parece haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar. Como essa importância se evidencia? Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as "coisas" acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos. Nessas reflexões e discussões, podemos e devemos recorrer aos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais. Neles encontraremos subsídios fundamentais para o nosso trabalho. Podemos e devemos também recorrer aos estudos que vêm sendo feitos, em nosso país, por pesquisadores e estudiosos do campo. Tais estudos têm-se intensificado, principalmente a partir da década de 1990, têm sido apresentados em inúmeros congressos e seminários, bem como publicados em periódicos de expressiva circulação nacional. Recentes análises desses estudos destacam como as preocupações dos pesquisadores têm-se deslocado das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Que aspectos têm provocado essa virada? Por que o foco tão forte em questões culturais? Resumidamente, cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Stuart Hall, conhecido intelectual caribenho radicado na Grã-Bretanha e um dos fundadores do centro de pesquisas que foi o berço dos Estudos Culturais, na Universidade de Birmingham (Inglaterra), é especialmente incisivo nessa perspectiva.

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. Antes, porém, de analisarmos as relações entre currículo e cultura, examinaremos o outro tema central das discussões sobre currículo – o conhecimento escolar. Procuraremos realçar sua importância para todos os que se envolvem no processo curricular e destacaremos o processo de sua elaboração em diferentes níveis do sistema educativo. Subjacente aos nossos comentários está a crença de que a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes. Subjacente aos nossos comentários está a crença de que os conhecimentos que se constroem e que circulam nos diferentes espaços sociais constituem direito de todos. ... A escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes.

Esclarecendo o que entendemos por conhecimento escolar

Que devemos entender por conhecimento escolar? Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos. Mas, para que nossos pontos de vista sejam bem compreendidos, é preciso esclarecer o que estamos considerando como qualidade e relevância na educação e no currículo. A nosso ver, uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Que se faz necessário para que esse movimento ocorra? A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural. Entendemos relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Relevância sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são. Que implicações esses pontos de vistas têm para a prática curricular? Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos. Referimo-nos a conhecimentos escolares relevantes e significativos. Mas talvez não tenhamos, até o momento, esclarecido suficientemente o que estamos denominando de conhecimento escolar. Que aspectos o caracterizam? Quem o constrói? Onde? Inicialmente, cabe ressaltar que concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade. O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos.

Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados "âmbitos de referência dos currículos". Que são esses âmbitos de referência? Podemos considerá-los como correspondendo:

(a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);
(b) ao mundo do trabalho;
(c) aos desenvolvimentos tecnológicos;
(d) às atividades desportivas e corporais;
(e) à produção artística;
(f) ao campo da saúde;
(g) às formas diversas de exercício da cidadania;
(h) aos movimentos sociais.

Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e "preparados" para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos. Exemplifique-se com a gramática escolar, historicamente criada pela própria escola, na escola e para a esco-

la. Que importância tem para nós, professores e gestores, compreender o que se chama de conhecimento escolar? De que modo conhecer essa noção modifica nossa prática? Cientificamo-nos de que os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização.

A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência. Essa constatação certamente afeta o trabalho pedagógico. Como? Cientes das transformações por que passam os conhecimentos de referência até se tornarem conhecimentos escolares, não iremos mais supor que a escola possa ser organizada, para o ensino de Ciências, por exemplo, como um pequeno laboratório, similar aos que existem em outros locais. A investigação científica, tal como se desenvolve em um laboratório de pesquisas, é bem distinta da sequência de passos estipulados em um manual didático de experiências científicas escolares. Outro exemplo pode ser encontrado no campo das atividades desportivas. A prática do desporto apresenta, em locais de treinamento de atletas profissionais, características bem diferenciadas das experiências oferecidas ao(à) estudante nas aulas de Educação Física. Torna-se sem sentido, portanto, qualquer tentativa de transformar tais aulas em momentos de preparação de futuros atletas. Os dois exemplos citados permitem-nos perceber como a concepção de conhecimento escolar que propomos pode influir na seleção e na organização das experiências de aprendizagem a serem vividas por estudantes e docentes. Em síntese, a visão de conhecimento escolar por nós adotada, bem como o reconhecimento de que devemos trabalhar com conhecimentos significativos e relevantes, terão certamente efeitos no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Mas em que consistem os mencionados processos de descontextualização e recontextualização do conhecimento escolar? Que processos são empregados na "fabricação" dos conhecimentos escolares? Mencionaremos alguns deles, apoiando-nos em Terigi. Em primeiro lugar, destacamos a descontextualização dos saberes e das práticas, que costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de "pronto", "acabado", impermeável a críticas e discussões. O processo de produção, com todos os seus conflitos e interesses, tende a ser omitido. Qual a consequência dessa omissão? O estudante acaba aprendendo simplesmente o produto, o resultado de um longo trajeto, cuja complexidade também se perde. Ao observarmos com cuidado os livros didáticos, podemos verificar que eles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os conhecimentos e os saberes em muitos de seus contextos originais. Dificilmente encontramos, em programas e em materiais didáticos, menções às disputas que se travam, por exemplo, no avanço do próprio conhecimento científico.

Devemos avaliar o processo de descontextualização que vimos discutindo como totalmente nocivo ao processo curricular? A nosso ver, certo grau de descontextualização se faz necessário no ensino, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem. Todavia, precisamos estar atentos para o risco de perda de sentido dos conhecimentos, possível de acontecer se trabalharmos com uma forte descontextualização. Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente "puros", perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. Não seria oportuno, então, que buscássemos, na escola, verificar se e como tais questões se expressam nos livros didáticos com que trabalhamos? Como, tendo em vista o que vimos apresentando, poderíamos pensar em novas estratégias de crítica e de utilização dos livros? Como poderíamos preencher algumas das "lacunas" neles observadas? Não seria pertinente procurarmos complementar os conhecimentos incluídos nos livros com informações e discussões referentes aos processos de construção dos conhecimentos de referência, tais como ocorrem em outros espaços sociais? Que interesses, conflitos e disputas os têm marcado? Como podemos nos informar melhor sobre tais processos? A quem podemos recorrer? Julgamos que o debate dessas e de outras questões similares pode, na escola, estimular novas e criativas formas de se trabalhar tanto o livro didático quanto outros materiais e outras fontes que nos auxiliam no complexo processo de favorecer a aprendizagem de nossos(as) estudantes. Em segundo lugar, ressaltamos a subordinação dos conhecimentos escolares ao que conhecemos sobre o desenvolvimento humano. Ou seja, os conhecimentos escolares costumam ser selecionados e organizados com base nos ritmos e nas sequências propostas pela psicologia do desenvolvimento. É bastante comum, em nossas salas de aula, o esforço do(a) professor(a) por escolher atividades e conteúdos que se mostrem adequados à etapa do desenvolvimento em que supostamente se encontra o(a) aluno(a). Em muitos casos, a consequência é ignorarmos o quanto muitos(as) de nossos(as) estudantes conseguem "queimar etapas" e aprender, de modo que nos surpreende, conhecimentos que julgávamos acima de seu alcance. Para o adolescente familiarizado com as inúmeras possibilidades oferecidas pela internet, o acesso a informações e saberes se faz, frequentemente, de modo não linear e não gradativo. Será que, na escola, estamos sabendo tirar suficiente proveito das vantagens resultantes do uso de novas tecnologias? Como poderíamos aproveitá-las melhor?

Em terceiro lugar, os conhecimentos escolares tendem a se submeter aos ritmos e às rotinas que permitem sua avaliação. Ou seja, tendemos a ensinar conhecimentos que possam ser, de algum modo, avaliados. Mas, é claro, nem todos os conteúdos são avaliados da mesma forma. Os que

historicamente têm sido vistos como os mais "importantes" costumam ser avaliados segundo padrões vistos como mais "rigorosos", ainda que não se problematize quem ganha e quem perde com essa "hierarquia". Chega- se mesmo a aceitar, sem questionamentos, que as vozes de docentes de determinadas disciplinas sejam ouvidas, nos Conselhos de Classe, com mais intensidade que as de docentes de disciplinas em que o processo de avaliação não se centra em provas ou testes escritos. Em quarto lugar, o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder. Recorrendo mais uma vez ao Conselho de Classe: a "hierarquia" que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se "justifica" a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia, deriva, certamente, de relações de poder. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. De que modo a compreensão dos processos de construção do conhecimento escolar é útil ao(à) professor(a)? Se o(a) professor(a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. Vejamos, então, como abordar, nas decisões curriculares, a diversidade cultural que marca nossa sociedade. ... O processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder.

Cultura, diversidade cultural e currículo

Que entendemos pela palavra cultura? Talvez seja útil esclarecermos, inicialmente, como a estamos concebendo, já que seus sentidos têm variado ao longo dos tempos, particularmente no período da transição de formações sociais tradicionais para a modernidade (Bocock, 1995; Canen e Moreira, 2001). Acreditamos que tal esclarecimento pode subsidiar a discussão das relações entre currículo e cultura. O primeiro e mais antigo significado de cultura encontra-se na literatura do século XV, em que a palavra se refere a cultivo da terra, de plantações e de animais. É nesse sentido que entendemos palavras como agricultura, floricultura, suinocultura. O segundo significado emerge no início do século XVI, ampliando a ideia de cultivo da terra e de animais para a mente humana. Ou seja, passa-se a falar em mente humana cultivada, afirmando-se mesmo que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas e que somente algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização. No século XVIII, consolida-se o caráter classista da ideia de cultura, evidente na ideia de que somente as classes privilegiadas da sociedade europeia atingiriam o nível de refinamento que as caracterizaria como cultas. O sentido de cultura, que ainda hoje a associa às artes, tem suas origens nessa segunda concepção: cultura, tal como as elites a concebem, corresponde ao bem apreciar música, literatura, cinema, teatro, pintura, escultura, filosofia. Será que não encontramos vestígios dessa concepção tanto em alguns de nossos atuais currículos como em textos que se escrevem sobre currículo? Para alguns docentes, o estudo da literatura, por exemplo, ainda tende a se restringir a escritores e livros vistos como clássicos.

Para alguns estudiosos da cultura e da educação, os grandes autores, as grandes obras e as grandes ideias deveriam constituir o núcleo central dos currículos de nossas escolas. Já no século XX, a noção de cultura passa a incluir a cultura popular, hoje penetrada pelos conteúdos dos meios de comunicação de massa. Diferenças e tensões entre os significados de cultura elevada e de cultura popular acentuam-se, levando a um uso do termo cultura que se marca por valorizações e avaliações. Será que algumas de nossas escolas não continuam a fechar suas portas para as manifestações culturais associadas à cultura popular, contribuindo, assim, para que saberes e valores familiares a muitos(as) estudantes sejam desvalorizados e abandonados na entrada da sala de aula? Poderia ser diferente? Como? Um terceiro sentido da palavra cultura, originado no Iluminismo, a associa a um processo secular geral de desenvolvimento social. Esse significado é comum nas ciências sociais, sugerindo a crença em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passam. Tal processo acaba equivalendo, por "coincidência", aos rumos seguidos pelas sociedades europeias, as únicas a atingirem o grau mais elevado de desenvolvimento. Há ainda reflexos dessa visão no currículo? Parece-nos que sim. Em alguns cursos de História, por exemplo, as referências se fazem, dominantemente, às histórias dos povos "desenvolvidos", o que nos aliena dos esforços e dos rumos seguidos na maioria dos países que formam o chamado Terceiro Mundo Em um quarto sentido, a palavra "culturas" (no plural) corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. A expressão dessa concepção, no cur-

rículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam. Finalmente, um quinto significado tem tido considerável impacto nas ciências sociais e nas humanidades em geral. Deriva da antropologia social e também se refere a significados compartilhados. Diferentemente da concepção anterior, porém, ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Nessa mudança, efetua- se um movimento do que para o como. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização). Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, dominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura com base nessa quinta perspectiva, passível de ser resumida na ideia de que cultura representa um conjunto de práticas significantes. Não será pertinente considerarmos também o currículo como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados, compartilhados? Como entender, então, as relações entre currículo e cultura? Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.

Se entendermos o currículo, como propõe Williams, como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados. Nesse sentido, considerações de Silva podem ser úteis. Segundo o autor, o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Não se mostra, então, evidente a íntima relação entre currículo e cultura? Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. Como todos esses processos se "concretizam" no currículo? Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. Em Conselhos de Classe, algumas dessas visões, lamentavelmente, se refletem em frases como: "vindo de onde vem, ele não podia mesmo dar certo na escola!". Ao mesmo tempo, há inúmeros e expressivos relatos de práticas alternativas em que professores(as) desafiam as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a autoestima de estudantes associados a grupos subalternizados. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados.

Ou seja, no processo curricular, distintas e complexas têm sido as respostas dadas à diversidade e à pluralidade que marcam de modo tão agudo o panorama cultural contemporâneo. Cabe também ressaltar a significativa influência exercida, junto às crianças e aos adolescentes que povoam nossas salas de aula, pelos "currículos" por eles "vividos" em outros espaços socioeducativos (shoppings, clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc), nos quais se fazem sentir com intensidade muitos dos complexos fenômenos associáveis ao processo de globalização que hoje vivenciamos. Nesses outros espaços extraescolares, os currículos tendem a se organizar com objetivos distintos dos currículos escolares, o que faz com que valores como padronização, consumismo, individualismo, sexismo e etnocentrismo possam entrar em acirrada competição com outras metas, visadas por escolas e famílias. Vale perguntar: como temos, nas salas de aula, reagido a esse "confuso" panorama em que a diversidade se faz tão presente? Como temos nos esforçado para desestabilizar privilégios e discriminações? Como temos buscado neutralizar influências "indesejáveis"? Como temos, na escola, dialogado com os "currículos" desses outros espaços? Em resumo, o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa. Voltamos a perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm "contaminado" nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo

e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas? Temos, professores e gestores, reservado tempo e espaço suficientes para que essas discussões aconteçam nas escolas? Como nossos projetos político-pedagógicos têm incorporado tais preocupações? Como temos atendido ao que determina a Lei nº 10639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira? De que modo os professores se têm inteirado das lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos? Sem pretender oferecer respostas prontas a serem aplicadas em quaisquer situações, move-nos a intenção de apresentar alguns princípios que possam nortear a construção coletiva, em cada escola, de currículos que visem a enfrentar alguns dos desafios que a diversidade cultural nos tem trazido. Fundamentamo-nos, nesse propósito, em estudos, pesquisas, práticas e depoimentos de docentes comprometidos com uma escola cada vez mais democrática. Nossa intenção é convidar o profissional da educação a engajar- se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para essa escola.

Desejamos, com os princípios que vamos sugerir, intensificar a sensibilidade do(a) docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, para a conveniência de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto, para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos. O objetivo maior concentra-se, cabe destacar, na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Nosso propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário, "invenções/construções" históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais.

Princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados

Passemos aos nossos princípios. Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula.

A necessidade de uma nova postura

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o "daltonismo cultural", ainda bastante presente nas escolas. O professor "daltônico cultural" é aquele que não valoriza o "arco-íris de culturas" que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove. O daltonismo cultural a que nos referimos expressa-se, por exemplo, na visão da professora de uma escola normal que desencoraja uma pesquisadora interessada em compreender o tratamento dado, na escola, a questões referentes a racismo na formação docente. "Lamento, mas aqui você não terá material para seu estudo. Não temos problema nenhum de racismo aqui. Eu, por exemplo, ao entrar em sala, trato todos os meus alunos como se fossem brancos". O daltonismo é tão intenso que chega a impedir que a professora reconheça a presença da diversidade (e de suas consequências) na escola. Em casos como esse, pode ser útil, em um primeiro momento, buscarmos sensibilizar o corpo docente para a pluralidade e para a diversidade. Como fazê-lo? Que estratégias empregar nessa tarefa, para que se possa ter a maior adesão possível dos que ainda não perceberam a importância de tais aspectos? Nessa perspectiva, é importante articular o aprofundamento teórico com vivências de experiências em que os/as profissionais da educação são convidados/as a se colocar "em situação" e analisar as suas próprias reações. Como se sentiriam e reagiriam, por exemplo, se, como algumas pessoas negras ainda têm sido, fossem impedidos(as) de entrar pela "porta da frente" em um edifício residencial ou em um hotel de luxo?

Outra estratégia possível diz respeito ao resgate de histórias de vida e análise de estudos de caso reais, trazidos pelos próprios educadores ou registrados em pesquisas realizadas sobre tal temática. Talvez alguns docentes se estimulem a apresentar e a discutir situações em que se viram, eles próprios, discriminados, ou em que presenciaram pessoas sendo depreciadas e desrespeitadas. Como se comportaram nesses momentos? Em resumo, a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e "verdades" que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola. Após a adoção de uma nova postura frente à pluralidade, outros princípios e propósitos podem mostrar-se úteis na formulação dos currículos. Vejamos alguns deles.

O currículo com um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar

Sugerimos que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. No processo de construção do conhecimento escolar, que já abordamos, se "retiram" os interesses e os objetivos usualmente envolvidos na pesquisa e na produção do conhecimento de origem. O conhecimento escolar tende a ficar, em decorrência desse processo, "asséptico", "neutro", despido de qualquer "cor" ou "sabor". O que estamos desejando, em vez disso, é que os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos. Desejamos que o aluno perceba o quanto, em Geografia, os conhecimentos referentes aos diversos continentes foram construídos em íntima associação com o interesse, de certos países, em aumentar suas riquezas pela conquista e colonização de outros povos. Em conformidade com essa proposta, encontram-se já numerosos(as) professores(as) de História que não mais se contentam em ensinar aos(às) estudantes apenas a visão do dominante, do vencedor. Já se fazem frequentes, em suas aulas na escola fundamental, discussões como: o Brasil foi descoberto ou invadido pelos portugueses? A Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, pretendeu de fato beneficiar os escravos? Domingos Fernandes Calabar deve ser mesmo considerado um traidor? Em 1964 houve uma revolução ou um golpe? Esses e outros inúmeros pontos controversos de nossa História são discutidos por docentes e alunos(as), o que faz brotar uma análise bem mais lúcida dos diferentes e conflitantes motivos implicados nos fatos históricos, antes vistos como "objetivos" e tratados com base em uma única versão, aceita sem questionamento.

A consequência é que a análise se amplia e se enriquece pelo confronto de pontos de vista. Além dessa ampliação da análise, muitos docentes têm também procurado incluir no currículo outras Histórias: a das mulheres, a dos povos indígenas, a dos negros, por exemplo. Tais inclusões preenchem algumas das lacunas mais encontradas nas propostas curriculares oficiais, trazendo à cena vozes e culturas negadas e silenciadas no currículo. Segundo Torres Santomé, as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser excluídas das salas de aula, chegando mesmo a ser deformadas ou estereotipadas, para que se dificultem (ou de fato se anulem) suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos. Cabe evitar atribuir qualquer caráter exótico às manifestações culturais de grupos minoritários. Ademais, sua presença no currículo não deve assumir o tom fortuito, "turístico", tão criticado por Torres Santomé. É preciso que os estudos desenvolvidos venham a catalisar, junto aos membros das culturas negadas e silenciadas, a formação de uma auto-imagem positiva. Para esse mesmo propósito, pode ser útil a discussão, em diferentes disciplinas, dos rumos de diferentes movimentos sociais (negros, mulheres, indígenas, homossexuais), para que se compreendam e se acentuem avanços, dificuldades e desafios. Líderes desses grupos podem ser convidados a participar das atividades. Exposições e cartazes podem ilustrar trajetórias e conquistas. Cabe esclarecer que não estamos argumentando a favor do efeito Robin Hood, segundo o qual se tira de um para dar ao outro, ou seja, não estamos recomendando que simplesmente se substitua um conhecimento por outro. O que estamos sugerindo é que se explorem e se confrontem perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos, exclusões. O trabalho com notícias difundidas pela mídia, frequentemente derivadas de leituras distintas e até mesmo contraditórias dos fatos, assim como com músicas, vídeos e outras produções culturais, permite ilustrar com clareza os confrontos que pretendemos ver explicitados. Examinando diferentes interpretações, os(as) alunos(as) poderão melhor perceber, por exemplo, os objetivos e os jogos, por vezes escusos, implicados em muitas medidas de nossos políticos e governantes. Certamente a análise atenta e a discussão crítica de notícias referentes à decisão de invadir o Iraque, tomada pelo presidente George Bush, após os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, poderão ajudar o(a) aluno(a) a contrapor à versão oficial norte-americana uma outra versão dos acontecimentos em pauta.

A leitura crítica de jornais permite também verificar como, na França, se tenta impedir que meninas muçulmanas frequentem as salas de aula usando seus véus. A justificativa é que as escolas francesas são seculares e que os símbolos religiosos, portanto, devem ser banidos de suas práticas. Proibições similares têm ocorrido também na Alemanha, vetando-se às professoras o uso do véu. O que não se divulga é como tal medida acaba por solapar importante elemento da identidade dessas jovens, desrespeitando o direito à diferença que deve pautar toda sociedade que se quer democrática, plural e inclusiva. Ou seja, a compreensão dos diferentes pontos de vista envolvidos na contenda permite que o(a) aluno(a) desconstrua o olhar do poder hegemônico e infira que outros olhares descortinam outros ângulos, outras razões, outros interesses. Leva-o(a) a compreender melhor alguns dos elementos que promovem a persistência, no mundo de hoje, do ódio, da violência, do racismo, da xenofobia, do fundamentalismo. Não será indispensável que a escola procure denunciar e colocar em xeque essa persistência? Professores dos primeiros anos do ensino fundamental podem também estimular o(a) aluno(a) a reescrever conhecimentos, saberes, mitos, costumes, lendas, contos. Inúmeras histórias infantis, por exemplo, têm sido reescritas com base no emprego de pontos de vista distintos dos usuais. O caso dos Três Porquinhos pode surpreender se a figura do Lobo representar o especulador imobiliário que tão bem conhecemos.

As atitudes da Cigarra e da Formiga podem ser reavaliadas, tendo-se em mente a forma como se concebem e se organizam trabalho e lazer na sociedade contemporânea. O desfecho do passeio de Chapeuzinho Vermelho à casa da avó pode ser outro, caso imaginemos novos perfis e novas relações para os personagens da história. Ou seja, de novos patamares podemos perceber novos horizontes, novas trajetórias, novas possibilidades. O que estamos sugerindo é que nos situemos, na prática pedagógica culturalmente

orientada, além da visão das culturas como inter-relacionadas, como mutuamente geradas e influenciadas, e procuremos facilitar a compreensão do mundo pelo olhar do subalternizado. No currículo, trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado. "O olhar do poder, suas normas e pressupostos, precisa ser desconstruído". Ou seja, trata-se de desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Não se espera, cabe reiterar, substituir um conhecimento por outro, mas sim propiciar aos(às) estudantes a compreensão das relações de poder envolvidas na hierarquização das manifestações culturais e dos saberes, assim como nas diversas imagens e leituras que resultam quando certos olhares são privilegiados em detrimento de outros. Nessa perspectiva, é importante que consideremos a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes. A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas. A responsabilidade específica que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Conceber a dinâmica escolar nesse enfoque supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e Candau, a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante. Ou seja, um processo contínuo, que não pare nunca, por não se limitar a um dar ou receber, mas por ser contaminação, ressonância.

<u>O currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos</u>

Sugerimos, como outra estratégia (intimamente relacionada à anterior), que se desenvolva nos(as) estudantes a capacidade de perceber o que tem sido denominado de ancoragem social dos conteúdos. Pretendemos que se propicie uma maior compreensão de como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde. Nesse sentido, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocou, de que forma promoveu o avanço do conhecimento na área em pauta e, ainda, como esse avanço propiciou benefícios (ou não) à humanidade (ou a certos grupos da humanidade). Não seria estimulante envolvermos nossos(as) estudantes nas lutas travadas em torno da aceitação do modelo heliocêntrico do universo? Não seria enriquecedor acompanharmos e situarmos na história o surgimento e as transformações dos modelos de átomo, discutindo suas contribuições para o avanço da ciência e da tecnologia? O que estamos propondo é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente "esquecidas", o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais.

Trata- se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata- se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes. Procurando ilustrar nosso ponto de vista com outros exemplos, sugerimos perguntas que, no ensino das Ciências Naturais, podem se revelar bastante pertinentes. Eis algumas delas:

(a) onde situar as origens da ciência: em culturas europeias ou culturas não europeias?

(b) em que medida a ciência moderna pode ser considerada ocidental?

(c) existem ou podem vir a existir ciências, elaboradas em outras culturas, que também "funcionem", que também expliquem a realidade?

(d) por que a escola insiste em apresentar a ciência ocidental como a única possibilidade?

(e) que conflitos se encontram subjacentes aos processos de construção e de difusão do conhecimento científico?

(f) que debates têm sido gerados pela introdução, na comunidade científica, de novas teorias?

(g) por que a escola insiste em apresentar uma teoria consensual da ciência, subestimando as divergências referentes a temáticas priorizadas, metodologias, fundamentos teóricos, objetivos?

Acreditamos que a exploração de questões como essas, em um curso de Ciências Naturais, tanto ajuda a desafiar a suposta neutralidade cultural da ciência quanto a iluminar perspectivas e possibilidades insuspeitadas de desenvolvimento científico.

O princípio que estamos defendendo nos instiga também a relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais dos(as) estudantes e ao mundo concreto, o que permite analisar quem lucra e quem perde com as formas de emprego desses conhecimentos. Experiência desenvolvida por um pesquisador canadense, John Willinsky, pode ser associada a esse enfoque. Bastante crítico da forma como habitualmente se analisam obras poéticas nas salas de aula, despindo-as de seus propósitos culturais e estéticos, o autor, ao ser desafiado por um estudante para dar uma unidade de Literatura em uma turma de ensino médio, abandonou a antologia tradicionalmente empregada. Optou, então, por formular, com os(as) alunos(as), uma antologia alternativa que abrigasse as diferentes vozes e identidades que hoje povoam o Canadá e que pudesse trazer à cena cultura, vida, dor, sangue, paixão, sensibilidade, assim como desafiar relações de poder que garantem a continuidade de diferenças e desigualdades no mundo contemporâneo. O que os(as) estudantes escolheram para compor a nova antologia abriu as portas da sala de aula para suas posições históricas, experiências, visões de mundo. Ainda: denunciou a persistente hegemonia da cultura de origem europeia, claramente expressa na herança colonial que continua a se infiltrar no currículo. Não se está diante de uma confirmação de que visões da cultura como mente cultivada ou como desenvolvimento social atrelado aos padrões europeus continuam presentes nos currículos escolares? O mesmo autor nos oferece outro exemplo que também se harmoniza com o princípio que estamos defendendo. Pergunta- nos se é possível dividirmos a realidade humana em culturas, raças, histórias, tradições e sociedades claramente diferentes e conseguirmos suportar, com dignidade, as consequências dessas classificações. Insiste, então, no questionamento do caráter aparentemente natural, científico mesmo, dessas divisões. Para isso, acrescenta, há que se compreender a dinâmica histórica das categorias por meio das quais temos sido rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social. Para isso, há que se focalizar, no currículo, a construção dessas categorias. Somente assim iremos desafiar seus significados e abrir espaço, na escola e na sala de aula, para a diversidade. Ou seja, Willinsky rejeita a ideia de que existe uma verdade, uma essência ou um núcleo em qualquer categoria. Incentiva-nos, nas diferentes disciplinas curriculares, a tornar evidente e a desestabilizar a construção histórica de categorias que nos têm marcado, tais como raça, nação, sexualidade, masculinidade, feminilidade, idade, religião etc. Com essa estratégia, pretende explicitar como o mundo tem sido dividido.

Aceitando e seguindo a orientação de Willinsky, poderíamos planejar coletivamente, na escola, nas distintas disciplinas, a análise, durante determinado período de tempo, de como a ideia de raça, por exemplo, vem sendo empregada para garantir privilégios e legitimar atos de opressão. Exemplifiquemos. Em Ciências, poderíamos problematizar o caráter supostamente científico da categoria, até hoje evocado em muitos textos. Em História, poderíamos examinar como a categoria tem justificado processos de colonização, de rotulação, de hierarquização de grupos e culturas, de escravidão, de restrição a migrações. Em Geografia, poderíamos explicitar como a categoria raça se tem acrescentado, de modo harmônico, às razões apresentadas para conquistas, novas distribuições de espaços, novos mapas. Em Literatura, a discussão de representações das raças em diferentes textos literários propiciaria verificar o que essas representações têm valorizado, distinguido, incluído e excluído. Em Educação Física, poderíamos desmistificar a imagem do negro como o "atleta perfeito", como o corpo que melhor se presta para o salto, a corrida, o jogo, a dança, o movimento.

O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais

Um aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a se procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que, em geral, temos desses processos e do cruzamento de culturas neles presente. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando- se as dimensões pessoal e coletiva desses processos. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.

Como favorecer essa tomada de consciência? Alguns exercícios podem ser propostos, buscando-se criar oportunidades em que o profissional da educação se estimule a falar sobre como percebe a construção de sua identidade. Como vêm sendo criadas nossas identidades de gênero, raça, sexualidade, classe social, idade, profissão? Como temos aprendido a ser quem somos, como profissionais da educação, brasileiros(as), homens, mulheres, casados(as), solteiros(as), negros(as), brancos(as), jovens ou idosos(as)? Nesses momentos, tem sido bastante frequente a afirmação "nunca pensei na formação da minha identidade cultural", ou então "me considero uma órfã do ponto de vista cultural", expressão usada por uma professora jovem, querendo se referir à dificuldade de nomear os referentes culturais configuradores de sua trajetória de vida. A socialização em pequenos grupos, entre os(as) educadores(as), dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais pode se revelar uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata tanto a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto

de vista cultural, quanto a sensibilidade para favorecer esse mesmo dinamismo nas práticas educativas que organizamos. Nesses processos, podemos nos dar conta da complexidade envolvida na configuração dos distintos traços identitários que coexistem, por vezes contraditoriamente, na construção das diferenças de que somos feitos.

O currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os "outros"

Junto ao reconhecimento da própria identidade cultural, outro elemento a ser ressaltado relaciona-se às representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes. As relações entre nós e os outros estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades nas quais a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: quem incluímos na categoria nós? Quem são os outros? Quais as implicações dessas questões para o currículo? Como nossas representações dos outros se refletem nos currículos? Esses são temas fundamentais que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de nos situarmos em relação aos outros tende a construir-se em uma perspectiva etnocêntrica. Quem são os nós? Tendemos a incluir na categoria nós todas aquelas pessoas e aqueles grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos e visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Quem são os outros? Tendem a ser os que entram em choque com nossas maneiras de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, sexualidade etc.

Como temos entendido esse outro? Para Skliar e Duschatzky, principalmente de três formas distintas: o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar. A primeira perspectiva, segundo os autores, marcou predominantemente as relações sociais durante o século XX e pode se revestir de diferentes formas, desde a eliminação física do outro, até a coação interna, mediante a regulação de costumes e moralidades. Nesse modo de nos situarmos diante do outro, assumimos uma visão binária e dicotômica. Em um lado separamos os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, cultos, defensores da liberdade e da paz. Em outro, deixamos os outros: os maus, os falsos, os bárbaros, os ignorantes e os terroristas. Se nos identificamos com os primeiros, o que temos a fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar os outros. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa maldade e nos deixamos salvar, passando para o lado dos bons, ou nos confrontamos violentamente com eles. Como essa primeira perspectiva se traduz na escola? Mostra-se presente quando: (a) atribuímos o fracasso escolar dos(as) alunos(as) às suas características sociais ou étnicas; (b) diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem social dos(as) estudantes, considerando que alguns têm maior potencial que outros e, para desenvolvermos uma educação de qualidade, não podemos misturar estudantes de diferentes potenciais; (c) nos situamos, como professores(as), diante dos(as) alunos(as), com base em estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; (d) valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos afetivos presentes nos processos educacionais; (e) privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a artística etc.

Ao considerarmos o outro como sujeito pleno de uma marca cultural, estamos concebendo-o como membro de uma dada cultura, vista como uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. O outro, ainda que não seja a fonte de todo mal, é diferente de nós, tem uma essência claramente definida, distinta da que nos caracteriza. Na área da educação, essa visão se expressa, por exemplo, quando nos limitamos a abordar o outro de forma genérica e "folclórica", apenas em dias especiais, usualmente incluídos na lista dos festejos escolares, tais como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra. Já a expressão o outro como alguém a tolerar convida tanto a admitir a existência de diferenças quanto a aceitá-las. Nessa admissão, contudo, reside um paradoxo. Se aceitamos, por princípio, todo e qualquer diferente, deveríamos aceitar os grupos cujas marcas são comportamentos anti-sociais ou opressivos, como os racistas. Que consequências a adoção dessa perspectiva pode ter para a prática pedagógica? Julgamos que a simples tolerância pode nos situar em uma posição débil, evitando que tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea. Pode impedir que polemizemos, levando-nos a assumir a conciliação como valor último. Pode incentivar-nos a não questionar a "ordem", vendo-a como comportamentos a serem inevitavelmente cultivados. Poderíamos acrescentar outras formas de nos situar diante dos outros. No entanto, acreditamos que a tipologia proposta por Skliar e Duschatzky expressa as posições mais presentes na nossa sociedade hoje, evidenciando a complexidade das questões relacionadas à alteridade e à diferença. O que desejamos destacar é que o modo como concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos outros. Portanto, é importante promovermos processos educacionais nos quais identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos outros.

O currículo como um espaço de crítica cultural

Apresentamos agora outro princípio, fortemente relacionado aos anteriores: sugerimos que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir alguns dos artefatos culturais que circundam o(a) aluno(a). A ideia é tornar o currículo um espaço de crítica cultural. Como fazê-lo? Um dos caminhos é abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita. Músicas populares, danças, filmes, programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras, jogos, peças de teatro, poemas, revistas e romances precisam fazer-se presentes nas salas

NOVA CONCURSOS

de aula. Da mesma forma, levando-se em conta a importância de ampliar os horizontes culturais dos(as) estudantes, bem como de promover interações entre diferentes culturas, outras manifestações, mais associadas aos grupos dominantes, precisam ser incluídas no currículo. A intenção é que a cultura dos estudantes e da comunidade possa interagir com outras manifestações e outros espaços culturais como museus, exposições, centros culturais, música erudita, clássicos da literatura. Se aceitarmos a inexistência, no mundo contemporâneo, de qualquer "pureza cultural", se pretendermos abrir espaço na escola para a complexa interpenetração das culturas e para a pluralidade cultural, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo e ser objeto de apreciação e crítica. Talvez fosse útil, para o desenvolvimento do que sugerimos, que discutíssemos, na escola, com que recursos podemos contar em nossa comunidade e como fazer para que outros recursos venham, de alguma forma, a tornar-se familiares a nossos(as) alunos(as). ... Abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita.

Nessa perspectiva, há um ponto que desejamos destacar. Ao intentarmos transformar a escola em um espaço cultural, estamos convidando cada professor(a), como intelectual que é, a desempenhar o papel de crítico(a) cultural. Estamos considerando que a atividade intelectual implica o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, do que nos é apresentado como natural, questionamento esse que visa, fundamentalmente, a mostrar que as coisas não são inevitáveis. A atividade intelectual centra-se, assim, na crítica da cultura em que estamos imersos. Como se expressa essa atividade na prática curricular? Julgamos que cabe à escola, por meio de suas atividades pedagógicas, mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis e que tudo que passa por natural precisa ser questionado e pode, consequentemente, ser modificado. Cabe à escola levá-lo a compreender que a ordem social em que está inserido define-se por ações sociais cujo poder não é absoluto. O que existe precisa ser visto como a condição de uma ação futura, não como seu limite. Nossos questionamentos devem, então, provocar tensões e desafiar o existente. Podem não mudar o mundo, mas podem permitir que o aluno o compreenda melhor. Como nos diz Bauman, "para operar no mundo (por contraste a ser 'operado' por ele) é preciso entender como o mundo opera". A crítica de diferentes artefatos culturais na escola pode, por exemplo, levar-nos a identificar e a desafiar visões estereotipadas da mulher propagadas em anúncios; imagens desrespeitosas de homossexuais difundidas em programas cômicos de televisão; preconceitos contra povos não ocidentais evidentes em desenhos animados; mensagens encontradas em revistas para adolescentes do sexo feminino (e da classe média) que incentivam o uso de drogas, o consumismo e o individualismo; estímulos à erotização precoce das meninas, visíveis em brinquedos e programas infantis; presença e aceitação da violência em filmes, jogos e brinquedos. Outros exemplos poderiam ser citados, reforçando-nos o ponto de vista de que os produtos culturais à nossa volta nada têm de ingênuos ou puros; ao contrário, incorporam intenções de apoiar, preservar ou produzir situações que favorecem certos grupos e outros não. Tais artefatos, como se tem insistentemente acentuado, desempenham, junto com o currículo escolar, importante papel no processo de formação das identidades de nossas crianças e nossos adolescentes, devendo constituir- se, portanto, em elementos centrais de crítica em processos curriculares culturalmente orientados.

O currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas

Como intelectual que é, todo(a) profissional da educação precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente. Precisa, assim, situar-se frente aos problemas econômicos, sócio-políticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais. Sem esse esforço, será impossível propiciar ao(à) aluno(a) uma compreensão maior do mundo em que vive, para que nele possa atuar autonomamente. Sem esse esforço, será impossível a proposição de alternativas viáveis, decorrentes de reflexões e investigações cuidadosas e rigorosas. Daí a necessidade de um posicionamento claro e de um comprometimento com a pesquisa. Será possível e desejável que nós, profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, venhamos a nos envolver com pesquisa? Julgamos que sim. Propomos que todo(a) profissional da educação venha, de algum modo, a participar de pesquisas sobre sua prática pedagógica ou administrativa, sobre a disciplina que ensina, sobre os saberes docentes, sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre a educação em geral, sobre a sociedade em que vivemos ou sobre temas diversificados (não incluídos no currículo). Consideramos que gestores e docentes precisam organizar os tempos e os espaços escolares para abranger as atividades de pesquisa aqui propostas. É fundamental que, nesse esforço, se verifiquem os recursos necessários e os recursos com que se pode contar. A comunidade em que a escola se situa pode e deve participar tanto do planejamento como da implementação dos estudos.

A Secretaria de Educação deve ser chamada a colaborar. A pesquisa do(a) professor(a) da escola básica certamente difere da pesquisa levada a cabo na universidade e nos centros de pesquisa, o que, entretanto, não a torna inferior. A participação em pesquisa pode mesmo contribuir para que o trabalho do profissional da educação venha a ser mais valorizado. Estamos defendendo, em resumo, que se torne o currículo, em cada escola, um espaço de pesquisa. A pesquisa, concebida em um sentido mais amplo, reiteramos, não está restrita à universidade. Como professores(as)/ intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores(as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e/ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa.

Nesse processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta por melhorá-lo. Nesse processo, poderemos despertar nos alunos e nas alunas o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender, no conhecer coisas novas. Não deveríamos, então, começar, já na próxima reunião de professores(as) de nossa escola, a refletir sobre como tornar o currículo um espaço de estudos e de pesquisas? Estamos certos de que essa discussão pode ser extremamente estimulante e proveitosa.

Referência:

BRASIL: Ministério da Educação. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília, 2007.

CURRÍCULO: A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS, DE GÊNERO, ÉTNICAS E SOCIOCULTURAIS E O COMBATE À DESIGUALDADE.

DIVERSIDADE

Esses dois slogans ilustraram campanhas de organizações de movimentos pela igualdade racial e abriram unidades didáticas sobre a diversidade. Fazem parte do conjunto de campanhas e ações de denúncia de que nem sempre as diferenças são vistas como riqueza em nosso país, apesar de o Brasil apresentar, em sua face externa, a imagem do país da diversidade. Por vezes, e não em poucos casos, algumas diferenças viram sinônimas de defeitos em relação a um padrão dominante, considerado como parâmetro de "normalidade". Quando o assunto é diversidade, há sempre um "mas", um "também".

Um jovem gay, agredido porque andava de mãos dadas com seu companheiro, pode ouvir, mesmo dos que reprovam ações violentas, frases do tipo: "Tudo bem ser gay, mas precisa andar de mãos dadas em público, dar beijo?!"

Uma mulher vítima de estupro, ao sair de uma festa, poderá ouvir: "Mas também... o que esperava que acontecesse, andando na rua à noite e de minissaia?"

Numa outra situação, uma jovem negra que, mesmo possuindo as qualificações necessárias para uma vaga, não consegue o emprego sob a alegação de não preencher o critério subjetivo de "boa aparência" (abolido legalmente dos anúncios dos jornais, mas não do imaginário das equipes de recursos humanos), certamente ouvirá de pessoas muito próximas: "Também, você precisa dar um jeito nesse cabelo. Assim, 'ruizinho', crespo, fica difícil conseguir um emprego melhor!" Esses "mas" e "também" trazem uma característica antiga, quando as diferenças e as desigualdades vêm à tona: de que os/as discriminados/as são culpados/as pela própria discriminação; são culpados/as pelo estado no qual se encontram.

Este texto pretende contribuir para que se supere essa construção, a nosso ver equivocada, de que os grupos discriminados "favorecem" a discriminação. Somos convidados a superar as ideias que nos isentam de responsabilidades na transformação da sociedade.

Convidamos vocês, educadores e educadoras, a serem responsáveis, a darem respostas para que a realidade de discriminações seja alterada.

Uma definição de cultura

No passado ou no presente, nas mais diversas partes do globo, homens e mulheres nunca deixaram de se organizar em sociedade e de se questionar sobre si e sobre o mundo que os rodeia. Uma aura de mistério sempre rodeou os sítios arqueológicos das grandes civilizações do passado: os relevos das pirâmides mesoamericanas, os calendários dos povos do altiplano andino, os hieróglifos encontrados nas famosas tumbas dos faraós do Egito... Todos são descobrimentos que têm estimulado a imaginação dos homens e mulheres do presente, que colocam muitas questões em torno dos povos do passado, mas que não deixam a menor dúvida quanto à sofisticação do pensamento, da visão de mundo e das manifestações estéticas e culturais desses povos.

Não precisamos recuar tanto no tempo para encontrar diferentes formas de organização social e manifestações culturais: nossos antepassados agiam e pensavam de forma muito diversa da nossa. Num passado não muito distante, a situação da mulher no Brasil, por exemplo, era bastante distinta da atual. Os costumes de muitas famílias da nossa oligarquia rural exigiam que os pais escolhessem aquele que desposaria sua filha. Uma série de fatores influía na decisão dos pais e mães: desde alianças antigas entre as famílias, obrigações recíprocas, promessas feitas, às vezes, antes do nascimento dos filhos e filhas, até mesmo questões como o dote e os interesses econômicos, contando muito pouco o desejo dos filhos e das filhas. Hoje as coisas são bem diferentes e, embora uma série de elementos de diversas ordens interfira na escolha do/a parceiro/a, o desejo individual é representado pela coletividade como decisivo.

A diversidade das manifestações culturais se estende não só no tempo, mas também no espaço. Se dirigirmos o olhar para os diferentes continentes, encontraremos costumes que nos parecerão, à luz dos nossos, curiosos ou aberrantes. Do mesmo modo que os povos falam diferentes línguas, eles expressam das formas mais variadas os seus valores culturais. O nascimento de uma criança será festejado de forma variada se estivermos em São Paulo, na Guiné-Bissau ou no norte da Suécia: a um mesmo fato aparente – o nascimento – diferentes culturas atribuem significados distintos que são perceptíveis por meio de suas manifestações.

No Brasil, nos deparamos com uma riqueza cultural extraordinária: 200 povos indígenas falando mais de 180 línguas diferentes. Cada nação indígena possui a sua maneira particular de ver o mundo, de organizar o espaço, de construir a sua casa e de marcar os momentos significativos da vida de uma pessoa. Longe de constituírem um todo homogêneo, os povos indígenas possuem particularidades culturais de cada grupo, embora haja uma série de características que os aproximem quando comparados com a sociedade nacional. Há mais de 2.200 comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, com características geográficas distintas, com diferentes meios de produção e de organização social.

A surpresa pode marcar um olhar mais cuidadoso para o interior da nossa própria sociedade: se compararmos o campo com o meio urbano ou as diferentes regiões do país, nos daremos conta das diversidades existentes entre os seus habitantes. Falamos a mesma língua, porém com uma acentuada diferença tanto no que se refere ao vocabulário, quanto ao sotaque. Essa diferença, muitas vezes, pode criar dificuldades na comunicação entre homens e mulheres do campo e da cidade, ou entre pessoas de regiões distintas.

Noções como espaço e tempo também são marcadamente diferenciadas no campo e na cidade. A imensidão com a qual se deparam o sertanejo e a sertaneja ao se defrontarem com a paisagem local será marcante, da mesma forma que moradores de uma cidade como São Paulo, por exemplo, terão seu horizonte nublado por arranha-céus e viadutos. No campo, a relação com as estações do ano dá uma outra dimensão ao tempo: o sucesso na colheita, a época do plantio ou da procriação do rebanho são definidos pelos períodos de chuva ou seca, no caso de grande parte do Brasil, ou pelas estações do ano, no caso dos países frios e temperados. As estações do ano criam, no campo, um outro calendário: temos festas relacionadas com as colheitas ou com as chuvas que chegam após uma longa estiagem, ou seja, na cidade ou no campo, a ação de homens e mulheres está presente, interferindo no espaço e o carregando de significado.

A cidade contemporânea, por outro lado, longe de ser o lugar da homogeneidade cultural, é marcada pelo encontro – e pelo conflito – de diferentes grupos. As diferenças são fruto não apenas das desigualdades sociais, já que encontramos mais diferenças do que as divisões entre as classes sociais. A religião pode ser um bom exemplo: uma criança ou um/a jovem criado/a por pai e/ou mãe católicos que frequentam uma Comunidade Eclesial de Base terá uma visão de mundo e um estilo marcado pelo fato de pertencerem a um dado grupo religioso, que certamente é muito diferente daquele de uma criança, sua vizinha, criada num meio umbandista ou de frequentadores da Igreja Universal do Reino de Deus. Essas crianças deverão conviver ainda com aquelas educadas em meios em que a religião não é relevante, ou mesmo em meios explicitamente ateus.

Também na cidade encontramos indivíduos de distintas origens. Há famílias recém-chegadas do campo que, portanto, não conhecem ou têm dificuldade de lidar com uma série de instrumentos característicos do meio urbano, como, por exemplo, o metrô, presente em algumas capitais, com suas escadas rolantes, portas automáticas, escuridão dos túneis e sinalizações coloridas. Ao pedir uma informação, o sotaque e a atitude corporal dessas pessoas revelam a sua origem rural, podendo torná-las alvo de chacota e objeto de discriminação. Há ainda, a situação particular das crianças, que em suas casas falam outra língua que não a língua oficial usada na escola ou na rua. O fato de falarem mais de uma língua que seria, a princípio, uma vantagem pode se transformar num pesadelo para essas crianças, quando não são contempladas e respeitadas em suas particularidades. Essa é uma realidade comum em cidades que contam com a presença de grupos de imigrantes e de comunidades indígenas, por exemplo.

Existem ainda as diferenças entre gerações. Por exemplo, um adolescente ou mesmo uma criança de classe média urbana sabe usar o computador com facilidade e destreza, pois faz parte de seu universo social. Já seus pais, mães ou avós certamente terão dificuldade ou simplesmente não saberão utilizá-lo por terem sido socializados em um ambiente em que a informática não fazia parte do cotidiano. Uma cena comum nos bancos é encontrar pessoas impacientes com idosos e idosas que demoram ou têm dificuldade de realizar as operações bancárias nos caixas eletrônicos.

Acreditamos que podemos agora arriscar uma definição de cultura. Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo a um fenômeno individual. E como já vimos, cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, atribui significados diferentes a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes.

A cultura, portanto, vai além de um sistema de costumes; é objeto de intervenção humana, que faz da vida uma obra de arte, inventável, legível, avaliável, interpretável.

A diversidade cultural

O texto a seguir mostra que a diversidade cultural é um fenômeno que sempre acompanhou a humanidade. No Brasil, há diversas tradições culturais, algumas mais popularizadas e outras pouco conhecidas. Algumas valorizadas, outras pouco respeitadas. Como compreender os elementos comuns e as singularidades entre as culturas? Como lidar com a diversidade cultural na sala de aula?

É importante lembrar que a diversidade cultural tem acompanhado a própria história da humanidade. É constitutivo das sociedades humanas apresentar um mecanismo diferenciador: quando o encontro de duas sociedades parece gerar um resultado homogêneo, em seu interior surgem diferenças significativas, que marcam as fronteiras entre os grupos sociais. Por outro lado, sociedades que estão em contato há muito tempo mantêm com zelo os elementos significativos de sua identidade.

A Europa pode ser um bom exemplo: trata-se de um continente que, historicamente, reivindica um patrimônio cultural comum, ao mesmo tempo em que as várias nações e regiões afirmam constantemente sua singularidade.

No Brasil, nos deparamos com um fenômeno da mesma natureza: se por um lado é um país onde seus habitantes compartilham um universo cultural e uma língua, por outro é uma sociedade complexa e caracterizada justamente por sua imensa diversidade interna. E a diversidade brasileira, como dito anteriormente, não se esgota com as sociedades indígenas e as comunidades quilombolas. Os movimentos negros há muito nos lembram que a origem da população de afrodescendentes – com seus universos culturais, suas formas de resistência, suas sabedorias e construções de conhecimentos, sua visão de mundo, organização, luta etc. – acaba por definir um universo de referência específico a esses grupos. A construção da identidade negra no Brasil passa, dessa maneira, a ser não apenas um mecanismo de reivindicação de direitos e de justiça, mas também uma forma de afirmação de um patrimônio cultural específico. Muitas vezes, a presença dos negros e negras no Brasil fica associada à escravidão, ao samba, às religiões de origem africana e à capoeira, sem que seja reconhecido o devido valor de sua contribuição para a cultura brasileira.

Falar da diversidade cultural no Brasil significa levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças entre os referenciais culturais de uma família nordestina e de uma família gaúcha, por exemplo. Significa, também, reconhecer que, no interior dessas famílias e na relação de umas com as outras, encontramos indivíduos que não são iguais, que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais.

Etnocentrismo, estereótipo e preconceito

Etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação são ideias e comportamentos que negam humanidade àqueles e àquelas que são suas vítimas. A situação tem melhorado graças à atuação dos movimentos sociais e de políticas públicas específicas. E você? Como pode contribuir para a mudança?

A reação diante da alteridade faz parte da própria natureza das sociedades. Em diferentes épocas, sociedades particulares reagiram de formas específicas diante do contato com uma cultura diversa à sua. Um fenômeno, porém, caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante de costumes de outros povos e a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da sua própria cultura. A este estranhamento chamamos etnocentrismo.

Por exemplo, todas as culturas definem o que as pessoas devem levar como vestimenta e adorno. Muitas vezes, a cultura ocidental se negou a ver nas pinturas corporais ou em diferentes adornos e adereços dos grupos indígenas sul-americanos os correspondentes às nossas roupas, e criou-se a ideia de que o "índio" andaria pelado, avaliando tal comportamento como "errado". Recentemente, com a onda ecológica, o que no passado fora condenado, passou a ser valorizado, ou seja, a nudez de "índios e índias" os colocaria de forma mais salutar em maior contato com a natureza. Nada mais equivocado do que falar do "índio" de forma indiscriminada: o etnocentrismo não permite ver, por um lado, que o "índio" não existe como algo genérico, mas nas manifestações específicas de cada cultura – Bororo, Nhambiquara, Guarani, Cinta-Larga, Pataxó etc. – e por outro, que o "índio" nem anda "pelado" nem está mais próximo da natureza, pela simples ausência de vestimentas ocidentais. Os Zoé, índios Tupi do rio Cuminapanema (PA), por exemplo, utilizam botoques labiais; os homens, estojos penianos e as mulheres, tiaras e outros adornos sem os quais jamais apareceriam em público. São elementos que os diferenciam definitivamente dos animais e que marcam a sua vida em sociedade, da mesma forma que o uso de roupas na nossa cultura.

Vê-se, com naturalidade, que mulheres, e atualmente também os homens, furem suas orelhas e usem brincos. Ninguém vê no ato de furar as orelhas um signo de barbárie e o uso de brincos é sinônimo de coqueteria para homens e mulheres. Há pouco tempo, homens que usassem brincos eram tidos como homossexuais ou afeminados. O uso de botoques labiais por diversos grupos indígenas do Brasil não foi, porém, incorporado da mesma forma. Os brincos que as indianas usam no nariz eram vistos com estranheza, pois o nariz não era considerado o lugar "certo" para colocar brincos, segundo o padrão de beleza ocidental predominante no país, até chegarem os piercings, cada vez mais adotados pelos jovens.

O etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como "certo" ou "errado", "feio" ou "bonito", "normal" ou "anormal" os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. Assim, percebemos como o etnocentrismo se relaciona com o conceito de estereótipo, que consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os "lugares de poder" a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior e o lugar de incapaz no caso dos estereótipos negativos. No cotidiano, temos expressões que reforçam os estereótipos: "tudo farinha do mesmo saco"; "tal pai, tal filho"; "só podia ser mulher"; "nordestino é preguiçoso"; "serviço de negro"; e uma série de outras expressões e ditados populares específicos de cada região do país.

Os estereótipos são uma maneira de "biologizar" as características de um grupo, isto é, considerá-las como fruto exclusivo da biologia, da anatomia. O processo de naturalização ou biologização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição da cidadania a negros, mulheres e homossexuais.

Uma das justificativas até o início do século XX para a não extensão às mulheres do direito de voto baseava-se na ideia de que possuíam um cérebro menor e menos desenvolvido que o dos homens. A homossexualidade, por sua vez, era tida como uma espécie de anomalia da natureza. Nas democracias modernas, apenas desigualdades naturais podiam justificar o não acesso pleno à cidadania.

NOVA CONCURSOS

No interior de nossa sociedade, encontramos uma série de atitudes etnocêntricas e biologicistas. Muitos acreditaram que havia várias raças e sub-raças, que determinariam, geneticamente, as capacidades das pessoas. Da mesma forma, pesquisas foram realizadas para provar que o cérebro das mulheres funcionava de modo diferente do cérebro dos homens.

Encontramos um exemplo de intolerância religiosa na relação com o candomblé e outras religiões de matriz africana. O sacrifício animal no candomblé e em outras religiões afrobrasileiras tem sido considerado como sinônimo de barbárie pelos praticantes de outros credos: trata-se, contudo, simplesmente, de uma forma específica para que homens e mulheres entrem em contato com o divino, com os deuses – neste caso, os orixás - cada qual com a sua preferência, no que diz respeito ao sacrifício. Outras religiões pregam formas diversas de contato com o divino e condenam as práticas do candomblé como "erradas" e "bárbaras", ou como "feitiçaria", a partir de seus próprios preceitos religiosos. O preconceito de alguns seguimentos religiosos tem levado seus seguidores a atacar, com pedras e paus, terreiros e roças.

O espiritismo kardecista, hoje praticado nas mais diferentes partes do Brasil, foi durante muito tempo perseguido por aqueles que, adotando um ponto de vista católico ou médico, afirmavam serem as práticas espíritas próprias de charlatães. Se boa parte dos/as brasileiros/as se define como católica, a verdade é que somos um país cruzado por múltiplas crenças. Até mesmo no interior do próprio catolicismo há diferentes práticas religiosas: somos um país plural. A constituição garante a liberdade religiosa e de crença, e as instituições devem promover o respeito entre os praticantes de diferentes religiões, além de preservar o direito daqueles que não adotam qualquer prática religiosa. No entanto, é bastante comum encontrarmos crianças e adolescentes que exibem com orgulho para seus/suas educadores/as os símbolos de sua primeira comunhão, enquanto famílias que cultuam religiões de matriz africana são pejorativamente chamadas de "macumbeiras", sendo discriminadas por suas identidades religiosas.

O estereótipo funciona como um carimbo que alimenta os preconceitos ao definir a priori quem são e como são as pessoas. Sendo assim, o etnocentrismo se aproxima também do preconceito, que, como diz a palavra, é algo que vem antes (pré) do conhecimento (conceito), ou seja, antes de conhecer já defino "o lugar" daquela pessoa ou grupo. Um outro significado da palavra "conceito" é "juízo" e, assim sendo, preconceito seria um "prejuízo" para quem o sofre, mas também para quem o exerce, pois não entra em contato com o outro e/ou a outra.

O preconceito relativo às práticas religiosas afro-brasileiras está profundamente arraigado na sociedade brasileira por essas práticas estarem associadas a negros e negras, grupo historicamente estigmatizado e excluído. Os cultos afro-brasileiros seriam contrários ao "normal e natural" cristianismo europeu. Para efeito desse exemplo, porém, vale lembrar que expressões culturais como o samba, a capoeira e o candomblé foram, durante décadas, proibidas e perseguidas pela polícia. Isso mostra que essas práticas foram incorporadas aos símbolos nacionais no interior de processos extremamente complexos.

O caso mais evidente é o samba, que de "música de negros" passou a ser caracterizado como "música nacional". As religiões afro-brasileiras, no entanto, ainda enfrentam um profundo preconceito por parte de amplos setores da sociedade: há quem considere o candomblé como uma "dança folclórica", negando, como consequência, seu conteúdo religioso; há também quem o caracteriza como uma "prática atrasada". Em ambos os casos, seu caráter religioso é negado e não é tomado em pé de igualdade com outras práticas e crenças. Ora, tanto o candomblé quanto a umbanda são religiões extremamente complexas, são práticas rituais sofisticadas e fazem parte de um sistema mítico que – da mesma forma que a Bíblia – explica a origem da humanidade, suas relações com o mundo natural e com o mundo sobrenatural. Os grupos que compõem as religiões afro-brasileiras possuem o conhecimento de um código – que se expressa por intermédio da religião – desconhecido por outros setores da população. Enquanto códigos e expressões culturais de determinados grupos, as diferentes religiões afrobrasileiras devem ser olhadas com respeito.

Além das práticas religiosas, em nossa sociedade, existem práticas que sofrem um profundo preconceito por parte dos setores hegemônicos, ou seja, por parte daqueles que se aproximam do que é considerado "correto" segundo os que detêm poder. Seguindo essa lógica, as práticas homossexuais e homoafetivas, são condenadas, vistas como transtorno, perturbação ou desvio à "normal e natural" heterossexualidade. Aqueles e aquelas que manifestavam desejos diferentes dos comportamentos heterossexuais, além de condenados por várias religiões, foram enquadrados/as no campo patológico e estudados/as pela medicina psiquiátrica que buscava a cura para aquele mal. Foi necessária a contribuição de outros campos do conhecimento para romper com a ideia de "homossexualismo" como doença e construir os conceitos de homossexualidade e de orientação sexual, incluindo a sexualidade como constitutiva da identidade de todas as pessoas.

O preconceito contra pessoas com orientação sexual diferenciada vem sendo fortemente combatido pelo Movimento LGBT. Consideradas, no passado, um pecado pela religião (e por muitos até hoje), uma doença pela medicina, um desvio de conduta pela psicologia, as práticas homoeróticas, nas últimas décadas, têm contribuído para a superação do estigma que as reprova e persegue. Embora se trate de um grupo social ainda fortemente estigmatizado, é inegável que a atuação dos movimentos sociais tem provocado mudanças no imaginário e agregado conhecimentos sobre a homossexualidade, de maneira a tirá-la da "clandestinidade". Há pouco mais de uma década, era impensável a "Parada do Orgulho Gay", atualmente denominada Parada LGBT, por exemplo, que ocorre em boa parte das grandes cidades brasileiras. Cada vez mais vemos homossexuais ocupando a cena pública de diferentes formas. A atual luta pela parceria civil constitui uma das muitas bandeiras dos movimentos homossexuais com apoio de vários outros movimentos sociais.

No conjunto das conquistas político-sociais da atuação do Movimento LGBT, se enquadra a sensibilização da população de modo geral para as formas de discriminação por orientação sexual, que tem levado estudantes a abandonarem a escola, por não suportarem o sofrimento causado pelas piadinhas e ameaças cotidianas dentro e fora dos muros escolares. Esses mesmos movimentos têm apontado a urgência de inclusão, no currículo escolar, da diversidade de orientação sexual, como forma de superação de preconceitos e enfrentamento da homofobia. Questões de gênero, religião, raça/etnia ou orientação sexual e sua combinação direcionam práticas preconceituosas e discriminatórias da sociedade contemporânea. Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade. Nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes, também se constituem em discriminação.

O predomínio de livros didáticos e paradidáticos em que a figura da mulher é ausente ou caracterizada como menos qualificada que o homem contribui para uma imagem de inferioridade feminina, por um lado, e superioridade masculina, por outro. É o caso dos livros em que a mulher ocupa os lugares de menos prestígio, como, por exemplo, a organização e limpeza da casa, ou quando aparece como ajudante nas atividades masculinas, como enfermeiras e garçonetes. Silenciosamente, vão sendo demarcados, com uma linha nada imaginária, os lugares dos homens e os lugares das mulheres. E os homens e as mulheres que fugirem desse roteiro pré-definido terão seus valores humanos ameaçados ou violados. O grupo social, respaldado por um conjunto de ideias machistas, exercerá seu controle e fortalecerá os mecanismos de exclusão e negação de oportunidades iguais.

É importante destacar que há mudanças acontecendo. No que se refere às mulheres, por exemplo, historicamente em situação de desigualdade com relação aos homens, sua entrada progressiva no mercado de trabalho, seu acesso a ambientes antes considerados "masculinos" e, inclusive, a predominância feminina em determinadas profissões liberais se deram em meio a um processo de transformação pautado, entre outros fatores, pelas demandas dos movimentos feministas, muito vigorosos em todos os países ocidentais, nas últimas décadas. Esse processo veio acompanhado de uma profunda discussão sobre a construção das feminilidades e masculinidades nos diferentes processos de educação e pela organização política das mulheres na luta contra o preconceito e as discriminações e pela construção da igualdade.

A superação das discriminações implica a elaboração de políticas públicas específicas e articuladas. Os exemplos relativos às mulheres, aos homossexuais masculinos e femininos, às populações negra e indígena tiveram a intenção não apenas de explicitar que as práticas preconceituosas e discriminatórias – misoginia, homofobia e racismo – existem no interior da nossa sociedade, mas também que essas mesmas práticas vêm sofrendo profundas transformações em função da atuação dos próprios movimentos sociais, feministas, LGBT, negros e indígenas. Tais movimentos têm evidenciado o quanto as discriminações se dão de formas combinadas e sobrepostas, refletindo um modelo social e econômico que nega direitos e considera inferiores mulheres, gays, lésbicas, transexuais, travestis, negros, indígenas. A desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, que, em vez de colocar cada seguimento numa caixinha isolada, convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação e construir formas igualmente transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade.

A dinâmica cultural, o respeito e a valorização da diversidade

O texto demonstra o dinamismo da cultura que está sempre reinventando tradições e significados, mesclando elementos, incorporando e ressignificando alguns e rechaçando outros. A diversidade cultural é vital para um saudável dinamismo cultural. Diversidade que demanda respeito. Respeito e tolerância são sinônimos? Você percebe alguma conotação negativa no conceito de tolerância? Reflita, dê sua opinião, dialogue com outros professores e professoras cursistas.

Os exemplos oferecidos aqui revelam um dos aspectos centrais da ideia de cultura: seu caráter dinâmico. Muitas vezes associada à ideia de "tradição", a cultura foi pensada como algo imutável, que tenderia a se reproduzir sem perder suas características. Ora, a cultura, no Brasil, assim como em outros lugares, é dinâmica, muda, se transforma. Isso acontece em meio a um processo muitas vezes caracterizado pela ideia de "globalização", o que significa, em grande medida, a "ocidentalização" de boa parte do mundo.

Os grupos indígenas no Brasil têm demonstrado uma grande capacidade de resistência, ao reelaborarem continuamente seu patrimônio cultural a partir dos valores de suas próprias sociedades. Assim, quando em contato com a sociedade abrangente, os grupos indígenas não aceitam passivamente os elementos e valores que lhes são impostos. Ao contrário: se apropriam de elementos da sociedade ocidental que, de acordo com sua cultura, são passíveis de serem adotados, dando significados diversos a elementos inicialmente estranhos, que são assim incorporados dinamicamente aos seus valores culturais. Ao contrário do que se pensou, os grupos indígenas nem perderam a sua cultura, nem desapareceram, como mostra a sua recuperação demográfica dos últimos anos e a impressionante visibilidade dos movimentos indígenas.

É a partir da perspectiva que considera a cultura como um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados que deve ser observado o fenômeno cultural. Muitas vezes, se tem visto na cultura dos povos indígenas, ou mesmo na cultura popular, focos conservadores de resistência a qualquer tipo de mudança. A ideia de tradição, assim como a de progresso, deve ser interpretada dentro do contexto no qual ela se produz: é um valor de uma determinada cultura.

NOVA CONCURSOS

Frequentemente, questiona-se a possibilidade de um grupo indígena manter a sua cultura quando passa a adotar alguns costumes ocidentais ou a usar roupas e sapatos "dos brancos". É comum se afirmar que deixaram de ser "índios de verdade". Ora, a cultura dos povos indígenas, como a nossa, é dinâmica. Da mesma forma que assimila certos elementos culturais da sociedade envolvente, dando-lhes novos significados, ela rechaça outros. É importante salientar que esse processo se dá de forma diferenciada em cada grupo indígena específico.

Pensemos um pouco num processo semelhante existente em nossa sociedade. Nas últimas décadas, a música "afro" da Bahia ganhou um espaço inusitado na mídia nacional e internacional; esse processo se deu paralelamente à incorporação de novos elementos por parte dos grupos baianos, que passaram a combinar a alta tecnologia (importada) – como as guitarras elétricas – aos tradicionais instrumentos baianos e aos novos instrumentos e ritmos trazidos do continente africano. Da África também chegam novas modas, cores e tecidos. Antes de chegar ao Brasil, a moda africana – de Angola ou da África Ocidental – foi consagrada na França e lá também foi reinventada. Vale, no entanto, a ressalva de que esses elementos de forma alguma caracterizam os blocos "afro" da Bahia como "mais" ou "menos" africanos. A África, como símbolo da tradição, é um valor, que pertence a um conjunto de tradições que são continuamente reinventadas, num processo que faz parte da própria dinâmica cultural. Além do mais, é importante salientar que o produto final desse complexo processo de "reinvenção da África no Brasil" é único, da mesma forma que a música africana na França corresponde a uma outra realidade, e o processo tal e como se dá na África também produzirá um resultado original.

Assim, a dinâmica cultural está diretamente relacionada à diversidade cultural existente em nossa sociedade. Esta se confunde muitas vezes com a desigualdade social – que deve ser combatida – e com um universo de preconceitos – que devem ser superados. Há todo um aparato legal e jurídico que promete a igualdade social e a penalização de práticas discriminatórias, mas a própria sociedade deve passar por um processo de transformação que implica incorporar a diversidade. Ela deve ir além da ideia de "suportar" o/a outro/a, tomada apenas como um gesto de "bondade", "paciência", "indulgência", "aceitação" e "tolerância" de uma suposta inferioridade. É de extrema importância que sejam respeitadas questões como a obrigatoriedade de reconhecer a todos e todas o direito à livre escolha de suas convicções, o direito de terem suas diversidades físicas, o direto de comportamento e de valores, sem qualquer ameaça à dignidade humana. Daí, podemos concluir que não basta ser tolerante; a meta deve ser a do respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, do reconhecimento desses valores e de uma convivência harmoniosa.

Consideramos, aqui, que a ação humana é regulada por motivos e normas. Os motivos que nos levam a agir de uma ou outra maneira podem estar relacionados a interesses pessoais ou coletivos, a razões e justificativas e a emoções. As normas, por sua vez, são impostas pela cultura, pelas instituições formais que repassam valores morais e implementam leis. A proposta do curso Gênero e Diversidade na Escola é desenvolver um processo de aprendizagem pautado nestes eixos: motivos e normas. Propõe-se conhecer e valorizar a diversidade, abrindo mão dos interesses pessoais pelos coletivos, oferecendo novos argumentos, novas critérios e informações na percepção da realidade. Uma proposta educativa voltada para a reflexão sobre comportamentos, sobre como superar os preconceitos e situações de discriminação, deve contemplar as leis, apresentando as sanções previstas para seu descumprimento por se tratar de condição primeira para garantir a vida do outro, da outra, e também é necessário apostar no aspecto positivo da riqueza e dos ganhos para toda a sociedade quando se convive com a diversidade.

A escola, cumprindo sua responsabilidade de formar cidadãs e cidadãos, deve oferecer mecanismos que levem ao conhecimento e respeito das culturas, das leis e normas. Deve investir na comunicação dessas normas a todos aqueles e aquelas envolvidos com a educação. Deve, como "aposta pedagógica", ter um plano de ação para formar as cidadãs e os cidadãos para a valorização da diversidade, favorecendo o encontro, o contato com a diversidade. Essa "aposta pedagógica" se faz de forma desafiadora e com rigor, de modo que seus participantes sejam capazes de: a) aprender a escutar; b) aprender a formular argumentos; c) aprender a avaliar argumentos e situações; d) aprender a trabalhar em equipe.

A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a, e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente. Esses são passos essenciais para a promoção da igualdade de direitos.

O ambiente escolar frente às discriminações e a promoção da igualdade

Daquilo que vimos refletindo até aqui, fica evidente que a escola é instituição-parte da sociedade e por isso não poderia se isentar dos benefícios ou das mazelas produzidos por essa mesma sociedade. A escola é, portanto, influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, ao mesmo tempo em que os influencia, contribuindo para suas transformações. Ao identificarmos o cenário de discriminações e preconceitos, vemos no espaço da escola as possibilidades de particular contribuição para alteração desse processo. A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc), torna-se responsável – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola; é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado.

Compreendemos que não se faz uma educação de qualidade sem uma educação cidadã, uma educação que valorize a diversidade. Reconhecemos, porém, que a escola tem uma antiga trajetória normatizadora e homogeinizadora que precisa ser revista. O ideal de homogeinização levava a crer que os/as estudantes negros/as, indígenas, transexuais, lésbicas, meninos e meninas deveriam se adaptar às normas e à normalidade. Com a repetição de imagens, linguagens, contos e repressão aos comportamentos "anormais" (ser canhoto, por exemplo) se levariam os "desviantes" à integração ao grupo, passando da minimização à eliminação das diferenças (defeitos). E o que seria normal? Ser homem-macho? Ser mulher feminina? Ser negro quase branco? Ser gay sem gestos "afetados"? Espera-se que o discriminado se esforce e adapte-se às regras para que ele, o diferente, seja tratado como "igual". Nessa visão, "se o aluno for eliminando suas singularidades indesejáveis, será aceito em sua plenitude".

Essa concepção de educação justificou e justifica, ainda hoje, a fala de educadores e educadoras, os quais, ainda que reconheçam a existência de discriminações dentro e fora da escola, acreditam que é melhor "ficar em silêncio". Falar do tema seria acordar preconceitos antes adormecidos, podendo provocar um efeito contrário: em vez de reduzir os preconceitos, aumentá-los. E, nos silêncios, no "currículo explícito e oculto", vão se reproduzindo desigualdades. Quando a escola não oferece possibilidades concretas de legitimação das diversidades (nas falas, nos textos escolhidos, nas imagens veiculadas na escola etc) o que resta aos alunos e alunas, senão a luta cotidiana para adaptar-se ao que esperam deles/as ou conformar-se com o status de "desviante" ou reagir aos xingamentos e piadinhas e configurar entre os indisciplinados? E, por último, abandonar a escola.

Moema Toscano destaca "o peso da educação formal [escola] na manutenção dos padrões discriminatórios, herdados da sociedade patriarcal". Nos anos de 1970 e 1980, o Movimento Feminista assim refletia sobre a questão de gênero no ensino:

"O alvo principal [...] era a denúncia quanto à existência de práticas abertamente sexistas nas escolas, com a tolerância, quando não com a cumplicidade, de pais e professores. Estes, em geral, não se apercebiam do peso de seu papel na reprodução dos padrões tradicionais, conservadores, que persistiam na educação, apesar de seu aparente compromisso com a modernidade e com a democracia" (LARKIN, Elisa. Sankofa: educação e identidade afrodescendentes, 2002)

Falando sobre educação cidadã, Mary Garcia Castro, pesquisadora da Unesco, nos traz a seguinte reflexão:

"Há que se estimular os professores [e professoras] para estarem alertas, para o exercício de uma educação por cidadanias e diversidade em cada contato, na sala de aula ou fora dela, em uma brigada vigilante antirracista, antissexista, [anti-homofóbica] e de respeito aos direitos das crianças e jovens, tanto em ser, como em vir a ser; não permitindo a reprodução de piadas que estigmatizam, tratamento pejorativo (...). O racismo, o sexismo, [a homofobia], o adultismo que temos em nós se manifesta de forma sutil; não é necessariamente intencional e percebido, mas dói, é sofrido por quem os recebe, então são violências. E marca de forma indelével as vítimas que de alguma forma somos todos nós, mas sempre alguns, mais que os outros, mulheres, os negros, os mais jovens e os mais pobres (Castro, 2005)".

A diversidade no espaço escolar não pode ficar restrita às datas comemorativas, ou pior, invisibilizada. Pretendemos contribuir, neste curso, para que avancemos na reflexão de que a diversidade não se trata de "mais um assunto" jogado nas costas dos/das educadores/as; não se trata de mais um assunto para roubar tempo e espaço para trabalhar os "conteúdos". Estamos reafirmando que o currículo escolar não é neutro. A diversidade está presente em cada entrelinha, em cada imagem, em cada dado, nas diferentes áreas do conhecimento, valorizando-a ou negando-a. É no ambiente escolar que as diversidades podem ser respeitadas ou negadas. É da relação entre educadores/as, entre estes/as e os/as educandos/as e entre os educandos/as que nascerá a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade. "A diversidade, devidamente reconhecida, é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora. A sua valorização é indispensável para o desenvolvimento e a inclusão de todos os indivíduos.

Políticas socioeducacionais e práticas pedagógicas inclusivas, voltadas a garantir a permanência, a formação de qualidade, a igualdade de oportunidades e o reconhecimento das diversas orientações sexuais e identidades de gênero [e étnico-raciais], contribuem para a melhoria do contexto educacional e apresentam um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola, em favor da consolidação da democracia" (Texto-base da Conferência Nacional de LGBT – Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, p. 19, 2008)

É no ambiente escolar que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercitar o direito e o respeito à diferença. As reflexões que fizemos até aqui e que propomos neste curso pretendem desvelar o currículo oculto que, ao excluir as diversidades de gênero, étnico-racial e de orientação sexual, entre outras, legitima as desigualdades e as violências decorrentes delas. Propomos que educadores e educadoras observem o espaço escolar, quem o compõe, as relações que se estabelecem nesse espaço, quem tem voz e quem não tem, os materiais didáticos adotados nas diferentes áreas do conhecimento, as imagens impressas nas paredes das salas de aula, enfim, como a diversidade está representada, como e o quanto é valorizada.

Faz-se necessário contextualizar o currículo, "cultivar uma cultura de abertura ao novo, para ser capaz de absorver e reconhecer a importância da afirmação da identidade, levando em conta os valores culturais" dos/as estudantes e seus familiares, favorecendo que estudantes e educadores/as respeitem os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando, ainda, desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnico-racial, suas crenças religiosas, suas práticas culturais, seu modo de viver a sexualidade.

Trata-se, portanto, de tarefa transdisciplinar, pela qual todos os educadores e educadoras são responsáveis. Cada área do conhecimento pode e tem a contribuir para que as realidades de discriminação sejam desveladas, seja recuperando os processos históricos, seja analisando estatísticas, seja numa leitura crítica da literatura ou na inclusão de autores de grupos discriminados ou que abordem o tema. Seja, ainda, na análise das ciências biológicas e naturalização das desigualdades.

NOVA CONCURSOS

Espera-se, portanto, que uma prática educativa de enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade vá além, seja capaz de promover diálogos, a convivência e o engajamento na promoção da igualdade. Não se trata, simplesmente, de desenvolver metodologias para trabalhar a diversidade e tampouco com "os diversos". É, antes de tudo, rever as relações que se dão no ambiente escolar na perspectiva do respeito à diversidade e de construção da igualdade, contribuindo para a superação das assimetrias nas relações entre homens e mulheres, entre negros/as e brancos/as, entre brancos/as e indígenas entre homossexuais e heterossexuais e para a qualidade da educação para todos e todas.

É no ambiente escolar que crianças e jovens podem se dar conta de que somos todos diferentes e que é a diferença, e não o temor ou a indiferença, que deve atiçar a nossa curiosidade. E mais: é na escola que crianças e jovens podem ser, juntamente com os professores e as professoras, promotores e promotoras da transformação do Brasil em um país respeitoso, orgulhoso e disseminador da sua diversidade.

GÊNERO

Apropriação cultural da diferença sexual

Os diferentes sistemas de gênero – masculino e feminino – e de formas de operar nas relações sociais de poder entre homens e mulheres são decorrência da cultura, e não de diferenças naturais instaladas nos corpos de homens e mulheres. Não faltam exemplos demonstrativos de que a hierarquia de gênero, em diferentes contextos sociais, é em favor do masculino. De onde vêm as afirmações de que as mulheres são mais sensíveis e menos capazes para o comando? A ideia de "inferioridade" feminina foi e é socialmente construída pelos próprios homens e pelas mulheres ao longo da história.

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.

Por exemplo, o fato de as mulheres, em razão da reprodução, serem tidas como mais próximas da natureza, tem sido apropriado por diferentes culturas como símbolo de sua fragilidade ou de sujeição à ordem natural, que as destinaria sempre à maternidade.

É comum encontrar em reportagens que comparam a posição de homens e mulheres no mercado de trabalho as desigualdades existentes:

- Grande parte dos postos de direção ocupados por homens (como no próprio sistema escolar).
- Significativas diferenças salariais entre homens e mulheres.
- Maior concentração de homens em áreas como engenharia, informática, enquanto as mulheres se concentram em atividades de ensino e cuidado.

À primeira vista, pode parecer que as escolhas ou os modos de inserção no mundo do trabalho sejam reflexo de preferências naturais, aptidões natas, capacidades e desempenhos distintos entre homens e mulheres. No entanto, se observarmos com atenção, veremos que a distribuição de homens e mulheres no mercado de trabalho e as desigualdades decorrentes podem ser socialmente compreendidas e atribuídas às assimetrias de gênero.

O modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar etc. Conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades.

Todos nós, em algum momento da vida, já nos inquietamos para tentar compreender o porquê de tantas desigualdades entre homens e mulheres, expressas nas mais diversas situações. É comum atribuí-las a características que estariam no corpo ou na mente de cada um. Essa busca por causas biológicas ou psíquicas para explicar as diferenças entre homens e mulheres, masculino e feminino, tem sido recorrente nas ciências biológicas. É frequente encontrar nos jornais e nas revistas explicações científicas baseadas no funcionamento do cérebro ou dos hormônios, que seria distinto em cada sexo. Tais explicações encobrem o longo processo de socialização que nos tornou humanos/as e encobrem, também, o processo de socialização que divide os indivíduos em gêneros distintos.

No senso comum, as diferenças de gênero são interpretadas como se fossem naturais, determinadas pelos corpos. Ao contrário, as ciências sociais postulam que essas diferenças são socialmente construídas. Isto significa dizer que não há um padrão universal para comportamentos sexual ou de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou, a priori, o melhor. Somos nós, homens e mulheres, pertencentes a distintas sociedades, a diversos tempos históricos e a contextos culturais que estabelecemos modos específicos de classificação e de convivência social. Assim, o conceito de gênero pode nos ajudar a ter um olhar mais atento para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino, gerando desigualdades.

Um pouco de história

As questões de gênero refletem o modo como diferentes povos, em diversos períodos históricos, classificam as atividades de trabalho na esfera pública e privada, os atributos pessoais e os encargos destinados a homens e a mulheres no campo da religião, da política, do lazer, da educação, dos cuidados com saúde, da sexualidade etc.

O conceito de gênero, hoje em dia corrente nas páginas de jornal e nos textos que orientam as políticas públicas, nasceu de um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas e as pesquisadoras de diversas disciplinas – história, sociologia, antropologia, ciência política, demografia, entre outras.

Uma figura emblemática desse movimento de ideias é a filósofa Simone de Beauvoir, que em 1949 escreveu o livro O Segundo Sexo. Ele daria um novo impulso à reflexão sobre as desigualdades entre homens e mulheres nas sociedades modernas acerca do porquê do feminino e das mulheres serem concebidos dentro de um sistema de relações de poder que tendia a inferiorizá-los. É dela a famosa frase "não se nasce mulher, torna-se mulher". Com esta formulação, ela buscava descartar qualquer determinação "natural" da conduta feminina.

O movimento feminista não começou com esta escritora; houve em diversos momentos históricos anteriores iniciativas políticas de mulheres buscando alterar uma posição subalterna na sociedade, a ponto de alguns estudiosos considerarem a existência de múltiplos movimentos feministas. Um desses exemplos são as chamadas sufragistas, que lutavam no início do século passado para que as mulheres tivessem o mesmo direito de votar que era concedido aos homens. A luta pelo sufrágio feminino. Veja como a conquista do direi to ao voto para as mulheres variou muito entre as diferentes sociedades:

A crítica e a luta pela mudança dessa situação caracterizaram o movimento social das mulheres, que apresenta diferentes vertentes, assim como o próprio conceito de gênero, em evolução através de variadas abordagens, cada vez mais sofisticadas.

O conceito de gênero, como vimos, foi elaborado para evidenciar que o sexo anatômico não é o elemento definidor das condutas da espécie humana. As culturas criam padrões que estão associados a corpos que se distinguem por seu aparato genital e que, através do contato sexual, podem gerar outros seres: isto é a reprodução humana. Observe como se entrelaçam o sexo, a sexualidade – aqui a heterossexual – e o gênero. Estas dimensões se cruzam, mas uma dimensão não decorre da outra! Ter um corpo feminino não significa que a mulher deseje realizar-se como mãe. Corpos designados como masculinos podem expressar gestos tidos como femininos em determinado contexto social, e podem também ter contatos sexuais com outros corpos sinalizando uma sexualidade que contraria a expectativa dominante de que o "normal" é o encontro sexual entre homem e mulher.

O conceito de gênero, como vimos, foi elaborado para evidenciar que o sexo anatômico não é o elemento definidor das condutas da espécie humana. As culturas criam padrões que estão associados a corpos que se distinguem por seu aparato genital e que, através do contato sexual, podem gerar outros seres: isto é a reprodução humana. Observe como se entrelaçam o sexo, a sexualidade – aqui a heterossexual – e o gênero. Estas dimensões se cruzam, mas uma dimensão não decorre da outra! Ter um corpo feminino não significa que a mulher deseje realizar-se como mãe. Corpos designados como masculinos podem expressar gestos tidos como femininos em determinado contexto social, e podem também ter contatos sexuais com outros corpos sinalizando uma sexualidade que contraria a expectativa dominante de que o "normal" é o encontro sexual entre homem e mulher.

Desde 1964, o psiquiatra norte-americano Robert Stoller vem desenvolvendo estudos sobre masculinidade, feminilidade e a questão da identidade de gênero, criando um ponto de partida para o estudo mais sistemático do travestismo. Este é um dos fenômenos da não-conformidade com as exigências sociais de "coerência" entre o sexo anatômico, a indumentária e o gestual supostamente referente ao sexo oposto. As travestis – pessoas cujo gênero e identidade social são opostos ao do seu sexo biológico e que vivem cotidianamente como pessoas do seu gênero de escolha – elaboram identidades que não devem ser entendidas como "cópias de mulheres", mas como uma forma alternativa de identidades de gênero.

Entre as muitas autoras importantes para o desenvolvimento do conceito de gênero, destaca-se a antropóloga norte-americana Gayle Rubin, que em 1975 defendeu a ideia da existência de um sistema sexo-gênero em todas as sociedades. Outra contribuição importante e muito conhecida no Brasil é o texto Gênero: uma categoria útil de análise histórica, de Joan Scott.

Este publicação contribuiu para que pesquisadores da área de ciências humanas reconhecessem a importância das relações sociais que se estabelecem com base nas diferenças percebidas entre homens e mulheres. Há também uma significativa produção científica realizada por pesquisadoras francesas, dentre as quais se destacam Christine Delphy e Danièle Kergoat, que elaboraram o tema "divisão sexual do trabalho doméstico". A primeira desenvolveu a teoria de que, em decorrência das relações de gênero que naturalizam as atividades de cuidado, os homens e os maridos exploram suas esposas e companheiras ao se beneficiarem do trabalho doméstico gratuito. De fato, não são apenas os homens próximos, mas a sociedade como um todo que não reconhece ser o trabalho doméstico gerador de riqueza, uma vez que a garantia de atendimento das necessidades de alimentação, repouso e conforto possibilitam a dedicação ao trabalho externo e à produção.

Gênero e outras formas de classificação social

O olhar que lançamos às diferenças existentes entre nós, sejam elas de pertencimento à determinada classe social, gênero, raça, etnia ou orientação sexual, é cultural e socialmente estabelecido. A defesa dos direitos humanos supõe uma postura política e ética na qual todos/as têm igualmente o direito de ser respeitados/as e tratados/as com dignidade, sejam homens, mulheres, negros/ as, brancos/as, indígenas, homossexuais, heterossexuais, bissexuais, travestis, transexuais. Tais diferenças não podem ser atribuídas à natureza, à biologia, mas sim ao processo de socialização que nos ensina a nos comportarmos segundo determinado padrão que, no caso de nossa discussão, é de gênero.

Todas essas formas de classificação interagem simultaneamente no mundo social, fazendo com que certos entrecruzamentos sejam objeto de um tratamento menos igualitário, mais desigual do que outros. Assim, se um determinado indivíduo é homem, negro e de classe popular, receberá um tipo de avaliação distinto (possivelmente desvantajoso) em relação ao de uma mulher branca e de classe social alta. Este exemplo assinala que a relativa "desvantagem" do gênero em uma sociedade machista pode ser neutralizada pela classificação de raça/etnia e/ou pelo pertencimento a uma classe social considerada superior.

Como, então, aprendemos a conformar nosso olhar e terminamos por tratar homens e mulheres de modo distinto? Às vezes, com nossos pequenos gestos ou atitudes cotidianas, sem perceber, reforçamos desigualdades e a hierarquia de gênero, para não falar em preconceitos e estereótipos.

O olhar que lançamos às diferenças existentes entre nós, sejam elas de pertencimento à determinada classe social, gênero, raça, etnia ou orientação sexual, é cultural e socialmente estabelecido.

A antropologia, disciplina que estuda a diversidade cultural das sociedades, sustenta que a dimensão biológica da espécie humana é transformada pela necessidade de capacitação cultural, essencial à sua sobrevivência. É a cultura que humaniza a espécie. Pode se perceber que os homens são muito diferentes de outros homens em outros lugares. Também as mulheres diferem bastante de outras mulheres em diferentes partes do mundo. E o mesmo acontece com as relações entre os gêneros, que variam nas muitas sociedades do planeta.

O papel que a biologia desempenha na determinação de comportamentos sociais é fraco – a espécie humana é essencialmente dependente da socialização. Contudo, de acordo com o senso comum, as condutas de homens e mulheres originam-se de uma dimensão natural (os instintos) inscrita nos corpos com que cada indivíduo nasce. Acredita-se, com frequência, que existe um tipo de personalidade ou padrão de comportamento para cada um dos sexos. Na cultura ocidental, supõe-se que o masculino seja dotado de maior agressividade e o feminino, de maior suavidade e delicadeza.

Na década de 1930, a antropóloga americana Margaret Mead (1901-1978) estudou esta questão em outras culturas e descobriu que não existe uma relação direta entre o sexo do corpo e a conduta social de homens e mulheres. Mead revolucionou sua área de pesquisa ao torná-la popular e ao alcance dos leigos.

Seu objetivo era dar às pessoas comuns uma ferramenta para entenderem seu lugar no mundo. Ela demonstrou que os papéis sexuais eram determinados pelas expectativas sociais e provou a importância das relações raciais para a conservação da espécie. Acreditava que o objetivo da antropologia era melhorar a raça humana e, para isso, defendia que o mundo moderno tinha muito a aprender com outras civilizações. Em inúmeros livros e artigos, escreveu sobre os direitos da mulher e contra o racismo e o preconceito sexual.

O modelo de educação de uma pessoa, aquilo que ela aprendeu sobre o que é certo e errado na esfera sexual, influenciará sua sexualidade, seus sentimentos e atração por outras pessoas, sua orientação sexual. Assim, algo considerado adequado num meio social é passível de ser inadequado em outro. Gestos, modos de se vestir, de sentir ou falar podem ser considerados femininos em alguns lugares, masculinos ou mesmo indiferentes em outros. Esta variação corresponde à cultura.

Sexualidade e gênero são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada indivíduo. Ambos surgem, são afetados e se transformam conforme os valores sociais vigentes em uma dada época. São partes, assim, da cultura, construídas em determinado período histórico, ajudando a organizar a vida individual e coletiva das pessoas. Em síntese, é a cultura que constrói o gênero, simbolizando as atividades como masculinas e femininas.

Por fim, importa reter duas características fundamentais implícitas na noção de gênero:

- sua arbitrariedade cultural, ou seja, o fato de o gênero só poder ser compreendido em relação a uma cultura específica, pois Ele só é capaz de ter sentidos distintos conforme o contexto sociocultural em que se manifesta;
- o caráter necessariamente relacional das categorias de gênero, isto é, só é possível pensar e/ ou conceber o feminino em relação ao masculino e vice-versa.

O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola

Desde que nascemos somos educados/as para conviver em sociedade, porém de maneira distinta, caso sejamos menino ou menina. Esta distinção influencia, por exemplo, a decoração do quarto da criança, a cor das roupas e dos objetos pessoais, a escolha dos brinquedos e das atividades de lazer.

Assim que mãe, pai e familiares recebem o resultado do ultrassom, passa-se a "desenhar" o lugar da criança. Se menina, roupas e decorações cor-de-rosa. Se menino, tudo azul. Num passado não muito distante, quando não havia o recurso de informação prévia do sexo biológico da criança, a maior parte do enxoval era verde água ou amarelo.

À medida que crescemos, por meio dos brinquedos, jogos e brincadeiras, dos acessórios e das relações estabelecidas com os grupos de pares e com as pessoas adultas, vamos também aprendendo a distinguir atitudes e gestos tipicamente masculinos ou femininos e a fazer escolhas a partir de tal distinção, ou seja, o modo de pensar e de agir, considerados como correspondentes a cada gênero, nos é inculcado desde a infância.

Na família, assim como na escola, é fundamental que as pessoas adultas, ao lidarem com crianças, percebam que podem reforçar ou atenuar as diferenças de gênero e suas marcas, contribuindo para estimular traços, gostos e aptidões não restritos aos atributos de um ou outro gênero. Por exemplo, deve ser estimulado nos meninos que sejam carinhosos, cuidadosos, gentis, sensíveis e expressem medo e dor. Quem disse que "homem não chora"? As meninas, por sua vez, podem ser incentivadas a praticar esportes, a gostar de carros e motos, a serem fortes (no sentido de terem garra, gana), destemidas, aguerridas.

Tal aprendizado das regras culturais nos constrói como pessoas, como homens ou mulheres. Se quisermos contribuir para um mundo justo em que haja equidade de gênero, devemos estar atentos para não educarmos meninos e meninas de maneiras radicalmente distintas.

Devemos prestar atenção no quanto a socialização de gênero é insidiosa. Oferecer aos meninos e aos rapazes apenas espadas, armas, roupas de luta, adereços de guerra, carros, jogos eletrônicos que incitem à violência é facultar como único caminho para a sua socialização a agressividade, o uso do corpo como instrumento de luta, a supervalorização do gosto pela velocidade e pela superação de limites. Ou ainda, de modo mais sutil, oferecer apenas aos meninos bola, bicicleta e skate, por exemplo, indica-lhes que o espaço público é deles, ao passo que dar às meninas somente miniaturas de utensílios domésticos (ferro de passar roupa, cozinha com panelinhas, bonecas, batedeira de bolo, máquina de lavar roupa etc.) é determinar-lhes o espaço privado, o espaço doméstico.

Queremos dizer que nos jogos com bonecas, fogõezinhos, panelinhas e ferrinhos de passar as garotas, da infância à adolescência, vão se familiarizando com o trabalho doméstico, como se não houvesse alternativa às mulheres que não o interesse com o cuidado do lar e de filhos/as.

Observe na tabela que o número de horas empregadas pelas mulheres no cuidado da casa é três vezes superior ao tempo que os homens dedicam às atividades do lar. E isto acontece entre pessoas com diferentes níveis de escolarização e pertencentes a diversas classes sociais. Para um grande número de mulheres, o fato corresponde à segunda jornada de trabalho, jornada esta raramente valorizada, uma vez que o trabalho doméstico é em geral invisível, só notado em caso de ausência, quando as atividades não são realizadas.

Os modelos de homem e de mulher que as crianças têm à sua volta, na família e na escola, apresentados por pessoas adultas, influenciarão a construção de suas referências de gênero. Quando a menina e o menino entram para a escola, já foram ensinados pela família e por outros grupos da sociedade quais são os "brinquedos de menino" e quais são os "brinquedos de menina". Embora não seja possível intervir de forma imediata nessas aprendizagens no contexto familiar e na comunidade, a escola necessita ter consciência de que sua atuação não é neutra. Educadores e educadoras precisam identificar o currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações. A escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, travestis e lésbicas, por exemplo. Por isso, educadores e educadoras são responsáveis e devem estar atentos a esse processo.

RAÇA E ETNIA

Etnocentrismo, racismo e preconceito

Todos os povos têm tendência a afirmar que o seu modo de vida é melhor, mais correto ou, no mínimo, mais interessante do que o de outros povos. Isto é absolutamente normal e compreensível, na medida em que nós gostamos daquilo que aprendemos a gostar – e aquilo de que aprendemos a gostar é o que nos é oferecido como comum, correto, bonito em nosso contexto imediato. É o que revela uma música muito popular, "Narciso acha feio o que não é espelho". Pois bem, todas as culturas e todos os povos são narcisistas, um pouco mais ou um pouco menos. Até certo ponto, é este fato que lhes garante as condições para continuarem a existir do modo como existem. O nome que damos a esta tendência é etnocentrismo: um jeito de ver o mundo no qual um determinado povo (etnos) está no seu centro geográfico e moral, ponto a partir do qual todos os outros povos são medidos e avaliados. O etnocentrismo chega mesmo a dizer que os limites do humano são os limites daquele povo. Exemplo disto é que boa parte dos nomes que os povos se auto-atribuem significa, em suas respectivas línguas, expressões como os bons, os humanos etc., o que pode ser encontrado na nossa linguagem cotidiana. Não é verdade que quando nos referimos a um conjunto qualquer de pessoas no qual nos incluímos, nós falamos "a gente"? Pois bem, "a gente" é uma expressão que resulta da contração de a + gente, ou seja, aqueles que são gente. Há, portanto, uma tendência muito antiga e profunda em nosso pensamento de naturalizar as diferenças.

Quando esta expressão foi inventada, ela serviu para descrever o comportamento de povos relativamente homogêneos, mas de fato muito diferentes entre si, tentando lidar assim com o estranhamento que o outro lhe causava, isto é, o estranhamento em relação à imagem que não é espelho. Nesse contexto, como nos conta tanto a história antiga quanto a etnologia, os encontros entre esses povos eram realizados com grandes cuidados, quase sempre por meio de rituais – de comércio, de troca de esposos e até mesmo de guerra. Esses rituais permitiam um contato controlado, cerimonioso e sempre feito da mesma forma, para diminuir ao máximo os riscos de mal-entendidos trazidos pela dificuldade de compreensão de um em relação ao outro. E assim, através deles, ao longo de toda a história da humanidade, os povos mais diversos mantiveram contatos e trocas, aproveitando-se das coisas boas que encontravam uns nos outros. Sendo assim, as diferenças não existem em função do isolamento dos povos, mas da combinação particular que cada povo fez e faz dos elementos que retira do contato com outros povos. Mas o que acontece quando o contexto muda e no lugar desses povos relativamente homogêneos mas separados surge um mundo conectado por diversas formas de comunicação e onde se dá a migração de populações? O que acontece quando os baralhos dos povos se misturam? O etnocentrismo não pode ser mais o que era. No entanto, a tendência em naturalizar as diferenças não desaparece; pelo contrário, ela assume outras formas, mas agora com a enorme desvantagem de servir para controlar não a relação com o distante, mas sim as relações no interior de uma mesma sociedade. Uma dessas formas, talvez a mais perversa dentre elas, é o racismo.

O racismo é uma doutrina que já chegou a ter estatuto de teoria científica, mas que continuou vigorando como senso comum mesmo tendo sido amplamente contestado pela ciência contemporânea. É necessário lembrar que ao falarmos de doutrina estamos nos referindo ao tipo de conhecimento que sustenta sistemas religiosos, políticos ou mesmo filosóficos, mas que se opõe à ideia de ciência por não se basear na comprovação científica, mas na repetição de algo aprendido. Evidentemente, o próprio conhecimento científico tem uma história e, por isso, algumas "teorias científicas" do passado são contestadas pela ciência contemporânea. O fato se dá ainda que, de tempos em tempos, surjam estudos apoiados nessas "teorias" que buscam justificar as desigualdades entre homens e mulheres – alardeando ora que homens têm neurônios a mais, ora que têm neurônios a menos do que as mulheres.

Quando uma dessas antigas teorias permanece vigorando na forma de senso comum pela pura força da repetição, por ignorância dos avanços científicos, ou por preconceito, ela também se converte em uma doutrina. Assim, uma das características do racismo é justamente ser uma doutrina, ou seja, um tipo de conhecimento que se mantém por repetição, ignorância e preconceito, mas que guarda pretensões de se apresentar como conhecimento objetivo, supostamente sustentado na natureza das coisas.

É impossível entender o racismo sem fazer referência, mesmo que muito rápida, à relação que em sua origem ele mantém com dois fatos históricos de enorme importância: a afirmação da ciência positiva contra as teorias religiosas na explicação da origem e das diferenças entre as pessoas humanas; e a expansão colonial europeia que, por meios militares, religiosos e comerciais, dominou grandes extensões de terras ultramar, onde habitavam povos com culturas e aparências físicas muito diferentes daquelas dos europeus. Reconhecer isto implica perceber a estreita relação que existe entre saber e poder, assim como considerar o racismo um dos mais indignos produtos de tal relação.

O racismo deriva do racialismo, antiga doutrina protocientífica que afirmava que as diferenças biológicas existentes no interior da espécie humana eram grandes o bastante para diferenciarem raças com qualidades psicológicas, intelectuais ou de caráter distinto.

Até inícios do século XIX, o termo raça era pouco usado, sendo sinônimo de linhagem, e servindo para expressar a ideia de que as nações europeias derivavam, de forma mais ou menos direta, de antigas tribos, tais como os saxões, os bretões, os letões etc. Ao longo deste mesmo século, porém, o termo raça foi se afirmando à medida que o conhecimento sobre as espécies animais passou a servir de plataforma para alguns pensadores estenderem as teorias biológicas e evolucionistas, as quais foram criadas para explicar as diferenças entre as espécies animais, em direção à espécie humana.

Note-se que este movimento não foi, em si, negativo, pois libertou o pensamento científico das amarras religiosas que impediam que ele se voltasse para a explicação de aspectos da anatomia e da evolução de homens e mulheres, a pretexto destes terem sido feitos à imagem e à semelhança de Deus, e possuírem alma.

O racialismo só se converteu no racismo que conhecemos hoje quando tais teorias passaram a ser usadas não só para tentar explicar as diferenças biológicas, anatômicas ou de simples aparência física, mas também para associá-las a outras diferenças, basicamente de caráter moral. Esta últimas se manifestariam por meio de diversidades sociais e culturais, como as que existem entre as classes no interior de uma mesma sociedade, ou as que existem entre os europeus e os povos que estes colonizaram na África, na Ásia e na América.

Foi com base neste racismo que, na segunda metade do século XIX, a concepção religiosa cristã da irmandade entre todos os homens e mulheres e a concepção filosófica de que cada pessoa humana estava igualmente apta a "progredir" foram substituídas pela ideia de que a humanidade se encontrava irremediavelmente dividida em tipos raciais, e que esses tipos – em função de suas diferenças inatas e hereditárias – não tinham as mesmas capacidades para "evoluir" culturalmente ou "progredir" socialmente.

Estes dois importantes fatos históricos (o cientificismo e o colonialismo), que estamos associando diretamente ao racismo, são contemporâneos também de um terceiro, com o qual estão em relativa discordância: o liberalismo.

Depois da Revolução Francesa e da instituição dos parlamentos nos Estados nacionais unificados e reformados, impôs-se na sociedade ocidental moderna o modelo de ideologia política baseado no governo representativo, que se sustenta no princípio formal iluminista da igualdade entre todas as pessoas humanas. Parte da autoimagem de superioridade do povo europeu moderno vinha justamente da adoção deste modelo de organização social; entretanto, a sua dominação sobre os povos não-europeus e as formas de tratamento e de governo que mantinham em suas colônias estavam em gritante paradoxo em relação a este mesmo modelo. A aplicação desigual do modelo político só poderia se justificar em razão de diferenças que estivessem para além da política, isto é, no plano da natureza. É neste ponto que o racismo ganha o seu novo e fundamental papel social e histórico.

Se até a primeira metade do século XX as teorias racialistas haviam sido alimentadas por razões políticas, na medida em que ajudavam a explicar as singularidades e as diferenças internas das tribos e, depois, as dos países europeus (estabelecendo entre uns e outros, é bom lembrar, uma linha de descendência natural por meio da ideia de linhagens), as relações coloniais davam um outro estatuto a esta explicação. Diante do radicalismo das diferenças sociais e culturais encontradas no contato com os povos de ultramar, os europeus passaram a imaginar que as linhagens europeias estavam separadas dos povos africanos, asiáticos e americanos também por uma diversidade biológica radical. Esta diferença, que passou a dividir o mundo entre brancos e outros povos de cor, servia tanto de explicação quanto de justificativa do domínio europeu sobre tais povos. Mesmo que os missionários conseguissem catequizar e converter os infiéis, isso já não era suficiente para torná-los iguais.

Da mesma forma que as mulheres eram consideradas diferentes e inferiores aos homens em sua própria natureza, incapazes de discernimento, não podendo por isso votar, os povos não europeus, em função de suas incapacidades raciais, não teriam condição de autogoverno. Tais diferenças, supostamente naturais, ao serem associadas a determinadas capacidades mentais e/ou de caráter, serviam como justificativa para a sua exclusão dos direitos políticos e sociais. O mundo estava separado não mais pela fé e pela cultura, mas pela própria natureza.

Este repertório racista de naturalização e justificação das desigualdades teve desdobramentos nefastos sobre as próprias sociedades europeias e europeizadas. A composição entre o racismo e o avanço dos conhecimentos a respeito da genética humana levou à fundação da eugenia, ciência que teve início em fins do século XIX e que tinha por objetivo aplicar as teorias evolucionistas e da seleção natural ao aprimoramento biológico da espécie humana.

Com base na observação, por exemplo, de que os "estratos inferiores" da sociedade tinham mais filhos que as classes médias e altas, a eugenia postulava uma maior ou menor fertilidade desses extratos. A noção de raça servia, novamente, à naturalização das diferenças sociais, culturais e mesmo de classe social, implicando, por sua vez, a proposição de soluções que agissem também sobre os corpos dos indivíduos.

Como as qualidades dos estratos da sociedade eram tomadas como simultaneamente socioculturais e biológicas, seguia-se o raciocínio de que a livre reprodução social levaria progressivamente à degeneração das sociedades. Da maneira que os "estratos superiores" estavam em desvantagem relativa no processo de transmissão hereditária de seus caracteres superiores – por exemplo, os coeficientes de inteligência (QI) – era preciso regular cientificamente a transmissão de tais caracteres. Este é justamente o objetivo da ciência eugênica.

Assim foram produzidas experiências que buscaram solucionar as desigualdades sociais ou eliminar as chamadas taras ou deficiências físicas e morais por meio do controle sobre a qualidade racial das populações. Isto implicou tanto o controle da reprodução humana, separando os grupos e proibindo casamentos inter-raciais, quanto a eliminação de grupos supostamente responsáveis pela transmissão de caracteres indesejados. Assim, desde o alvorecer do século XX, países europeus e americanos implantaram programas de eugenia tendo em vista a melhoria das suas sociedades.

Os EUA foram os iniciadores das pesquisas práticas e das políticas governamentais eugenistas, com o foco em negros e negras, migrantes da Europa Oriental, índios/as e brancos/as pobres. Mas nos anos 20 eles fomentaram também tais estudos fora do seu território, através de suas grandes Fundações de pesquisa, em países como Dinamarca, Noruega e Alemanha. Na Suíça, o alvo de tais políticas de purificação racial foram os ciganos; no Canadá, os indígenas e as famílias católicas de origem francesa; na Escandinávia, os lapões; na Itália, os trabalhadores de origem africana e árabe; na Austrália, na Nova Zelândia e na América Latina, os aborígenes e os indígenas.

A ascensão do nazismo na Alemanha dos anos 30 levou à monumental experiência de implementação de uma política eugênica por parte de um Estado moderno. O próprio núcleo ideológico do regime estava baseado na ideia de separação e melhoria da raça ariana que, supostamente, singularizava a população alemã. A principal característica do regime nazista foi dar forma oficial, obrigatória e sistemática, em moldes científicos e industriais, às normas de separação, seleção e eliminação de indivíduos em função de determinados caracteres "naturais" tidos como desviantes: desde as minorias nacionais até as pessoas com déficit intelectual (consideradas doentes mentais); as pessoas com deficiências físicas (tidas como aleijadas); os/ as homossexuais, judeus e judias, passando pelos/as artistas e escritores/as modernistas, identificados como responsáveis por uma arte degenerada.

Os elementos trabalhados até aqui favorecem que nos aproximemos mais de uma definição do racismo: o racismo é uma doutrina que afirma não só a existência das raças, mas também a superioridade natural e, portanto, hereditária, de umas sobre as outras. A atitude racista, por sua vez, é aquela que atribui qualidades aos indivíduos ou aos grupos conforme o seu suposto pertencimento biológico a uma dessas diferentes raças e, portanto, de acordo com as suas supostas qualidades ou defeitos inatos e hereditários.

É importante notar que o "racismo" como atitude sobreviveu ao racialismo como teoria científica. Mesmo que não seja mais possível, do ponto de vista científico, falar em raças humanas, é possível (e necessário) reconhecer a existência do racismo enquanto atitude. Ele pode traduzir etnocentrismos e justificar preconceitos, mas ele demarca fundamentalmente uma atitude que naturaliza uma situação social desigual, assim como um tratamento diferente a ser atribuído a indivíduos e a grupos diversos.

Se o etnocentrismo é um comportamento muito generalizado – e até mesmo tido como normal – de se reagir à diferença, privilegiando o seu próprio modo de vida em relação aos outros possíveis, o racismo, ao contrário, é uma forma de se usarem as diferenças como um modo de dominação. Primeiro, ele serviu para a dominação de um povo sobre os outros, depois, para a dominação de um grupo sobre o outro dentro de uma mesma sociedade. Dessa forma, o racismo não é apenas uma reação ao outro, mas uma maneira de subordinar o outro.

O arco histórico feito até chegarmos a esta definição tem também outro objetivo que é importante evidenciar: o racismo tem uma história, que é tipicamente ocidental e moderna e diz respeito às relações de saber e poder que se estabeleceram tanto internamente à população europeia, quanto entre as sociedades europeias ou europeizadas e uma grande variedade de outras sociedades e povos. Em ambos os casos, o que o racismo faz é usar as diferenças para naturalizar as desigualdades.

O reconhecimento da diversidade étnico-racial

O texto João de Páscoa: um índio Pankararu apresenta uma interessante narrativa que muito ajudará você a compreender os conceitos do texto a seguir.

A história da família de João de Páscoa é tão real quanto exemplar dos processos vividos pela diversidade étnico-racial no Brasil. Ela mostra que a forma de ser indígena, que não se encerra nas diferenças e na imobilidade de uma etnia e que é capaz de realizar várias combinações, por exemplo, com a religião católica.

A complexidade do fenômeno da migração entre regiões não significa apenas a transferência de uma massa indistinta de pobres de um lado para o outro, mas sim a mudança de famílias e de laços de solidariedade comunitária e/ou étnica e de tradições religiosas; a criação de um fluxo de mão dupla entre as regiões, com o movimento pendular de pessoas que vão e voltam muitas vezes ao longo da sua vida.

A amplitude do tema das formas análogas ao trabalho escravo na sociedade contemporânea, em função das quais os indivíduos são retirados de suas regiões e de laços sociais de solidariedade e proteção recíproca para serem submetidos a relações de trabalho que não oferecem condições dignas, o que se dá muitas vezes através de formas de endividamento ilegal. O caso de João de Páscoa é um exemplo feliz e raro de uma dessas estratégias de escravização que não conseguiram submeter completamente os indivíduos, justamente em função de eles terem mantido entre si laços de solidariedade e liderança e de terem conhecimentos para sobreviver na Mata Atlântica.

Contudo, é necessário reconhecer que só foi possível contar a história da família de João de Páscoa porque neste final de século XX e início de século XXI a questão da diversidade interna às sociedades voltou a ser tema central nas agendas políticas dos Estados. No entanto, em um sentido oposto àquele como era encarada no final do século XIX e início do XX. Um novo projeto social emerge, agora sustentado na afirmação da diversidade étnica e não na homogeneidade cultural ou racial.

NOVA CONCURSOS

Nos últimos trinta anos, as populações indígenas e afro-americanas passaram a ocupar um lugar na política latino-americana que não se imaginava possível até pouco tempo antes.

Grandes mobilizações públicas no Equador e na Bolívia, em 1990, e o movimento zapatista no México apontam para um momento de inflexão na visibilidade internacional das populações indígenas como atores políticos. Em todos esses Estados, quando é possível contar a população indígena – já que em vários países os censos nacionais não trazem informações sobre cor, raça ou etnia da população, homogeneizando-a ao menos simbolicamente – ela aparece em franco crescimento, invertendo a tendência dominante até o último quarto do século XX. Hoje, cerca de 10% da população latino-americana pode ser classificada como indígena.

Ela é maioria (ou quase) na Bolívia, na Guatemala e no Peru. No Equador, representa entre 30 a 40% da população total e no México, entre 15 e 20%.

No Brasil, por exemplo, onde essa percentagem é relativamente baixa (cerca de 4% da população total), ela está em visível crescimento, boa parte dele devido à mudança de postura de pessoas e de grupos inteiros que calavam sobre a sua condição indígena, mas passaram a afirmá-la.

O fato acompanha o crescimento dos movimentos políticos indígenas desde meados dos anos 1960. No Brasil, a organização indígena assumiu caráter nacional no final da década de 1970, com o primeiro encontro de lideranças indígenas em Brasília, em 1978, que precedeu a criação da União das Nações Indígenas (UNI), em 1980.

As comemorações do quinto centenário do descobrimento da América em 1992, assim como as do descobrimento do Brasil em 2000 – ambas rebatizadas por esses movimentos como Encontro de Civilizações – serviram de palco para diversas manifestações críticas dos movimentos sociais ao tradicional eurocentrismo dos calendários oficiais.

Em 1988, no ano do centenário da abolição da escravatura no Brasil, o movimento negro que já se organizava desde meados dos anos de 1970, fez uma dura crítica à tradicional comemoração do dia 13 de maio, dia da assinatura da Lei Áurea, para propor em seu lugar a comemoração do 20 de novembro. Tratava-se de trocar o dia que homenageava a Princesa Izabel por aquele em que se deveria homenagear Zumbi dos Palmares, grande liderança quilombola. Esta demanda foi formulada a partir do início dos anos de 1970, depois do período mais repressivo do regime militar instaurado pelo golpe de 1964, mas sem que houvesse ainda condições de se retomarem as atividades político-partidárias, quando a sociedade civil brasileira começou a se organizar na forma de movimentos sociais de base. Naquele momento, emergiu também um movimento negro de caráter novo, marcado pelas experiências da luta dos negros por direitos civis nos EUA e pelo processo de descolonização da África.

A Frente Negra Brasileira, organizada entre as décadas de 1920 e 1930, tinha sido a primeira forma de organização explicitamente política da população negra no Brasil, tendo como objetivo a integração do negro no mercado de trabalho e como parâmetro alcançar os mesmos direitos garantidos aos imigrantes. Na década de 70, surgiu um novo movimento negro, marcado pela ideia de afirmação e valorização das diferenças e contra o preconceito de cor e raça, assumindo assim um caráter destacadamente cultural e político. Diante disso, os objetivos de valorização do passado negro e de destruição dos mitos racistas existentes na sociedade brasileira destacaram-se. Foi nesse contexto que emergiram os debates em torno do 13 de maio e do 20 de novembro, assim como a respeito dos quilombos e de Zumbi dos Palmares, promovendo avanços na revisão da ideologia nacional. Depois dos anos 80, Zumbi foi erigido o herói nacional e, em 1995, o dia de sua morte, a partir do slogan Zumbi está vivo, foi transformado em Dia Nacional da Consciência Negra.

Um marco fundamental de tais mudanças ideológicas e institucionais no Brasil foi a Constituição Federal de 1988, que após forte mobilização popular e sensibilização de parlamentares, a exemplo de outros direitos, reconheceu a diversidade étnica, racial e cultural de sua população, ainda que se tenha resistido a incluir a diversidade de orientação sexual. Falando das conquistas, isto significou o fim da tutela estatal sobre os grupos indígenas, que passaram a ter direito à representação própria na Justiça e acesso a uma educação diferenciada. Da mesma forma, houve o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos, assim como o seu direito a terra.

Tais comunidades, das quais até pouco tempo nem mesmo se falava, tiveram seus direitos aceitos na Colômbia e no Brasil, entre outros países. Por aqui, até 1995 elas perfaziam uma lista de apenas 50, mas hoje o movimento quilombola já fala em mais de 3 mil.

Depois de 1988, houve o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de ser o racismo um problema real da sociedade brasileira, precisando ser combatido por meio de programas específicos e de instituições próprias. Assim, ainda no final dos anos 80, foi criada a Fundação Cultural Palmares, com a atribuição de mover ações e apoiar iniciativas de valorização da população, da memória e da cultura negra no Brasil.

Os governos brasileiros passaram a ser signatários de várias Convenções e Conferências internacionais dedicadas especificamente ao combate à discriminação e à promoção dos direitos de populações até então desrespeitadas. Dessa forma, o Estado brasileiro assinou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada e tornada legislação nacional em 2004, que estabelece um padrão de relacionamento dos Estados nacionais com seus grupos autóctones, tribais e étnicos, não mais pautado pela assimilação, mas pelo reconhecimento e respeito à diferença e à autonomia desses grupos. Em 2001, o Brasil – em especial a militância feminina negra – teve uma participação ativa e destacada na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada na cidade de Durban, na África do Sul, com importantes repercussões sobre o tema no Brasil.

O efeito institucional de tais acordos foi, por exemplo, a criação em anos recentes da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), que tem o objetivo de adequar e articular as diferentes políticas ministeriais em torno da promoção da igualdade racial. E também da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio de políticas públicas que ampliem o acesso à educação continuada, promovendo a orientação a projetos políticopedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência, incluindo indígenas e quilombolas.

Um dos efeitos mais claros e importantes da institucionalização do tema da diversidade no âmbito educacional foi a criação de uma legislação específica obrigando escolas públicas e privadas a adotarem em seus currículos a história da África e dos descendentes de africanos no Brasil, o que inclui a cultura negra em geral (Lei 10.639/2003), agora ampliada para contemplar também a introdução da história indígena e da cultura destes povos no currículo escolar nacional (Lei 11.465/2005).

Finalmente, nos últimos anos, com a implantação do Programa Nacional de Desenvolvimento das Populações Tradicionais, o governo brasileiro reconheceu a existência de mais 13 tipos de grupos diferenciados, além dos indígenas e dos quilombolas, quanto aos seus modos de vida e formas de produção social, os quais merecem tratamento diferenciado. São eles os caiçaras, os faixinais, os ciganos, as quebradeiras de coco, os pantaneiros, os sertanejos, os geraizeiros, entre outros. A perpetuação desses grupos que deveriam ter desaparecido, assim como a manutenção ou a recuperação da suas formas de identificação diferenciada no seio das sociedades nacionais, pode parecer um fenômeno surpreendente do ponto de vista do evolucionismo, do nacionalismo, do eurocentrismo e das propostas de branqueamento, mas é um fato plenamente consolidado nos dias de hoje.

Raça, gênero e desigualdades

Toda sociedade apresenta algum modelo de estratificação. Ela existe a partir do momento em que há diferenciação, hierarquização ou desigualdade de qualquer natureza dentro de uma sociedade.

Estas demarcações não são uma simples divisão da sociedade. Nelas estão embutidos os valores que a sociedade atribuiu a cada grupo que a compõe. Esses critérios, que são tomados para dividir a sociedade, são impostos desde o nascimento dos indivíduos ou adquiridos ao longo da vida. Por exemplo, na sociedade indiana tradicional – que se organiza pelo sistema de castas – os indivíduos nascem dentro das castas e lá permanecem até morrer; seus/suas filhos/as serão destas castas e morrerão lá também. A mobilidade social entre as castas é praticamente nula.

No Antigo Regime, a sociedade europeia medieval organizava-se pelo modelo estamental. Os indivíduos distribuíam-se entre nobres, sacerdotes e camponeses e com raras exceções passava-se de um estamento para outro. Tal divisão era uma tradição construída historicamente e legitimada juridicamente, e foi chamada de Antigo Regime. Com a Revolução Francesa, em 1789, a ordem do Antigo Regime foi abolida para que se instituísse uma nova: a ordem capitalista ou burguesa, segundo a qual a sociedade não deveria ser dividida juridicamente em qualquer tipo de segmentação, deixando os indivíduos livres para realizarem suas escolhas. Nasceu aí a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz que "todas as pessoas são livres e iguais por direito". Independente da origem social, os indivíduos deveriam ter as mesmas chances de ascender socialmente, ou seja, galgar melhores posições sociais ou pertencer a grupos sociais com mais privilégio, poder ou prestígio.

Ao longo da última década, em consequência do ativismo das mulheres, tanto em várias conferências mundiais como no campo das organizações de direitos humanos, desenvolveu-se o consenso de que os direitos humanos das mulheres não deveriam ser limitados apenas às situações nas quais seus problemas, suas dificuldades e vulnerabilidades se assemelhassem àquelas sofridas pelos homens.

A ampliação dos direitos humanos das mulheres nunca esteve tão evidente como nas determinações referentes à incorporação da perspectiva de gênero (gender mainstreaming) das conferências mundiais de Viena (1993) e de Beijing (1995). De fato, ao mesmo tempo em que a diferença deixou de ser uma justificativa para a exclusão do gênero nos principais discursos de direitos humanos, ela, por si só, passou a servir de apoio à própria lógica de incorporação de uma perspectiva de gênero.

Tal incorporação baseia-se na visão de que, sendo o gênero importante, seus efeitos diferenciais devem necessariamente ser analisados no contexto de todas as atividades relativas aos direitos humanos. Assim, enquanto no passado a diferença entre mulheres e homens serviu como justificativa para marginalizar os direitos das mulheres e, de forma mais geral, para dar fundamento à desigualdade de gênero, atualmente, a diferença em relação às mulheres indica a responsabilidade que qualquer instituição de direitos humanos tem de incorporar uma análise de gênero em suas práticas.

A Declaração Universal também reforça o princípio da não-discriminação com base na raça. Esta garantia foi melhor elaborada na Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination/CERD), que tratou da proteção contra a discriminação baseada na cor, na descendência e na origem étnica ou nacional. Como a proteção aos direitos civis e políticos é garantia básica dos direitos humanos, aspectos da discriminação racial que mais se assemelhavam à negação da cidadania plena, do tipo apartheid, foram abordados na perspectiva dos direitos humanos.

Entretanto, como no caso da discriminação de gênero, as noções de diferença, também aí, limitam a possível expansão das garantias de direitos humanos ligados à raça aos contextos em que a discriminação se pareça mais com a negativa formal dos direitos civis e políticos. Quanto à discriminação que não se enquadra nesse modelo-padrão porque não ganha estatuto legal ou formal, do tipo apartheid, é mais difícil enquadrá-la como abuso de direitos humanos. Por isso, é importante compreender como operam os mecanismos de desigualdade racial e de gênero. Como entender a desigualdade?

A ruptura com a ordem social e política do Antigo Regime, a que fizemos referência, implicou também a ruptura com a sua ordem econômica. Da mesma forma que os grupos sociais eram regulados juridicamente, a economia também o era. Em lugar disso emerge, ao lado do conceito de indivíduo livre e igual, a noção de mercado livre, sem barreiras, que deveria ser regulado apenas pela concorrência propriamente econômica. Esta era a grande reivindicação da burguesia.

NOVA CONCURSOS

O mundo moderno é marcado, portanto, por várias rupturas combinadas, mas também pela emergência do capitalismo, que está associado ao ideal liberal de sociedade, segundo o qual o indivíduo deve ser livre e capaz de produzir a própria mobilidade em função de suas escolhas e de seu desempenho diante da livre concorrência no mercado. A vitória da concepção liberal capitalista na nova ordem social implicou a precedência do ideal da liberdade em relação ao ideal da igualdade, ambos presentes nas cabeças dos revolucionários do final do século XVIII.

Nós nos libertamos, portanto, das desigualdades jurídicas, mas não das desigualdades sociais. Pelo contrário, o regime capitalista está fundado na liberdade, mas também na desigualdade de acesso às condições de produção social: alguns/algumas, poucos/as, são donos/as dos meios de produção, outros/as podem apenas vender a sua própria força de trabalho. O fato gera uma distribuição desigual de recursos, levando a sociedade a se organizar na forma de pirâmide: alguns grupos, que vivem no topo da pirâmide social, acumulam oportunidades, bens e recursos, enquanto outros – a grande maioria que vive na base da pirâmide social – têm maiores dificuldades de ter acesso aos bens e aos recursos disponíveis.

Um exemplo: Segundo pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), as mulheres negras ganham até 70% menos que os homens brancos no exercício da mesma função; têm 25% menos chance de chegar aos 75 anos do que as mulheres brancas. As mulheres negras estão à frente de seus lares, garantindo a sobrevivência de suas famílias e sendo referência religiosa, cultural e política.

A desvantagem é um dos resultados do racismo conjugado com o sexismo, e limita a vida escolar, profissional e a saúde física e mental das mulheres negras. Sabemos também que no Brasil a educação tem fortes diferenças de qualidade. As escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio – embora haja esforços do Estado e mobilização da sociedade civil para a garantia de uma educação pública de qualidade – enfrentam problemas de infraestrutura, número insuficiente de professores/as etc.

Nas escolas particulares encontramos uma situação oposta: ações e espaços complementares para o processo de formação, melhores condições de ensino que permitem aos seus alunos um aprendizado com mais qualidade. Qual a consequência desse acesso desigual à educação? Os/ As estudantes mais pobres que estão nas escolas menos preparadas têm menores chances de acesso à universidade e a melhores qualidade de vida e oportunidades. Este é um exemplo de acúmulo de oportunidades. Trata-se de uma desigualdade de condições.

Outro aspecto importante está relacionado ao que tratamos no parágrafo anterior. As desigualdades de condições (na aquisição de capacidades) levam a diferenças de desempenho que, por sua vez, vão gerar diversidade de recompensas: conquista de um bom emprego e possibilidade de ascensão social. Continuando com o nosso exemplo: o indivíduo que teve acesso às melhores escolas e oportunidades educacionais estará mais preparado para o mercado de trabalho. Esta é a bola de neve das desigualdades!

Um fator muito importante para o entendimento das desigualdades é a discriminação: o tratamento diferenciado atribuído às pessoas em função de diferenças socialmente visíveis e reconhecidas como importantes, como as de gênero, raça, cor, orientação sexual, religião. Quando há discriminação, o tratamento não se relaciona às diferenças de desempenho dos indivíduos (derivadas de sua educação, experiência e capacidade pessoal), mas aos preconceitos acerca do grupo social ao qual o indivíduo está ligado, por auto-atribuição ou por imputação de outros/ as. Na prática, trata-se de uma contradição interna à ideologia que sustenta todo o sistema do novo regime capitalista liberal: os indivíduos não estão livres da vinculação a grupos sociais fixos, ainda que tal vínculo já não seja mais jurídico, mas aparentemente natural, como raça e sexo.

Trazemos outro exemplo ao voltarmos à questão sobre o peso da educação na melhoria da vida das pessoas. Muitas vezes, quando nos deparamos com uma situação de desigualdade social que diz respeito ao salário das pessoas ou à qualidade do emprego, explicamos tais diferenças dizendo que pessoas que têm bons empregos e bons salários estão mais preparados/ as, tiveram uma educação melhor, mais oportunidades. Correto? Sim. Mas isto não quer dizer que todas as pessoas que possuem tais condições vão conseguir bons empregos e salários, ou seja, terão igualdade de oportunidades.

No Brasil, as mulheres que estão no mercado de trabalho já são mais escolarizadas que os homens. Entretanto, permanecem com fortes diferenças salariais – ganham 70% dos salários dos homens – e há um percentual reduzido de mulheres ocupando postos de chefia. Segundo as sociólogas Cristina Bruschini e Andréa Puppin, embora o nível de escolaridade feminino seja mais elevado que o masculino, na faixa superior a 15 anos de estudo, 85% dos homens e apenas 67% das mulheres ganhavam mais de cinco salários mínimos em 1998. Não é diferente do que ocorre em cargos de diretoria nas empresas brasileiras do setor formal: no Brasil, dos 42.276 cargos de diretoria computados no ano 2000 pela Rais (Relatório Anual de Informação Social, que fornece dados sobre pessoas com situações formais de trabalho), somente 23,6% eram ocupados por mulheres.

Da mesma forma, estudos sociológicos sobre desigualdades raciais apontam elevados índices de desigualdades salariais entre negros mais escolarizados e brancos com o mesmo nível de estudo. Se a escolarização é igual, se supostamente as capacidades são iguais, o que produziria então essa desigualdade? De acordo com o professor Ricardo Henriques, os negros, em 1999, representavam 45% da população brasileira, mas 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, correspondiam a 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Ocorre que dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões, pardos e 3,6 milhões, pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 brancos, 13,6 pardos e 1,5 pretos.

E de que forma a desigualdade existente é justificada na sociedade? A antropóloga Verena Stolcke diz que as diferenças "sexuais" e "raciais", ao lado das de classe, destacam-se, entre as características disponíveis dos seres humanos,

como indicadores significativos da desigualdade social, e elas interagem para reproduzir a opressão desses grupos. Para a autora, a naturalização das desigualdades sociais atua como forma de conciliar igualdade de oportunidades com a desigualdade existente na sociedade, pois transfere para a natureza a explicação de tais desigualdades (Stolcke, 1990).

É por isso que quando falamos de desigualdade estamos sempre chamando a atenção para as de gênero e as raciais. Estas são as duas variáveis (usando o termo da estatística) de maior poder explicativo para o entendimento das desigualdades no Brasil contemporâneo.

O sociólogo David Grusky reitera a importância dessas variáveis. Segundo ele, sexo e raça são variáveis que influenciam a posição social dos indivíduos, uma vez que o sistema de estratificação repousa em processos adscritos que, em geral, são indesejáveis e discriminatórios na sociedade moderna. Características como cor da pele ou raça, sexualidade e sexo funcionam como mecanismos de segregação e estratificação social, deixando de lado todas as características "objetivas" que deveriam informar uma sociedade de princípios igualitários e meritocráticos.

"Escola sem cor", num país de diferentes raças e etnias

A sociologia da educação tem demonstrado que a escola não pode ser pensada como um lugar separado da sociedade. Pelo contrário, ela é uma instituição social como outras e, neste sentido, é orientada pelas mesmas ideologias e formas de relacionamento entre indivíduos e grupos que vigoram no seu entorno. Da mesma maneira, ela assume objetivos que, na sua definição mais ampla, são aqueles da própria sociedade. Por isso, não seria possível discutir sobre etnocentrismo, preconceito e racismo sem nos dedicarmos a refletir sobre como e por que meios tais questões se projetam no cotidiano escolar.

Por outro lado, a sociologia da educação também aponta para o fato de que na sociedade moderna, em função da complexidade do nosso meio social e do grande acúmulo de conhecimentos, a escola tem a responsabilidade de desempenhar uma função que as outras instituições não são mais capazes de realizar sozinhas: a transmissão e a construção do conhecimento. Para isso, ela se organiza como um ambiente especial, em separado, no qual é possível suspender um pouco os nossos fazeres e dar trégua aos nossos pertencimentos sociais e ideológicos para nos exercitarmos em aprender a aprender.

O quadro que nos foi apresentado nas unidades anteriores e o debate que temos travado neste curso demonstram que, sem dúvida, vivemos num país racista, ainda que sem sucesso se procure disfarçar ou esconder o racismo, como nos provoca a campanha "Onde você guarda seu racismo?".

Dessa forma, refletimos que seria impossível, ou no mínimo bem difícil, que a escola, enquanto instituição inserida nessa mesma sociedade, fosse privada das marcas do racismo, do sexismo e da homofobia. Ao analisarmos as práticas e as políticas educacionais, nós nos deparamos com uma tentativa de isenção. Ao fazer o elenco das variáveis que concorrem para o sucesso ou o fracasso das/os estudantes na escola, como a participação da família, o interesse das/os alunos, a estrutura física da escola, as condições de trabalho das/os educadores/as etc. – embora deixando de lado outras questões sociais, como as relações de gênero e a sexualidade – percebemos que a escola produziu uma visão distorcida e daltônica de seu público. Na tentativa de ser "sem cor", "transparente" e "neutra" a fim de não discriminar, a escola realizou o contrário: naturalizou desigualdades, fortaleceu a imagem de inferioridade de negros/as e indígenas e a de superioridade de brancos/as. Ao desejar olhar para o "ser humano em geral", Na tentativa de ser "sem cor", "transparente" e "neutra" a fim de não discriminar, a escola realizou o contrário: naturalizou desigualdades desumanizou, invisibilizou a maior parte de seus/suas estudantes.

Podemos dizer que a negação da diversidade étnico-racial no espaço escolar produziu alguns (de)feitos:

a) Evita-se falar de diferenças. Quando isto acontece, fala-se da diversidade, sem problematizar que para alguns grupos diversidade é sinônimo de desigualdade, de menores oportunidades. Assim, quando se aborda a diversidade étnico-racial, logo são incluídos os "muito desiguais". São comuns falas do tipo: "Mas o gordo também é discriminado"; "o japonês", "os pobres", "as louras", "os portugueses" ..., relativizando as discussões étnico-raciais que, como vimos nas unidades anteriores, aparecem combinadas com todas as outras formas de discriminação.

b) Embora reconheçam a importância do livro didático na vida de seus/suas estudantes, este se configura muitas vezes como o único ou o principal instrumento de estudo. Além de sua distribuição oficial legitimar os saberes neles contidos, as visões estereotipadas ou preconceituosas que ali se apresentam não têm sido usadas como critério relevante no seu processo de escolha.

c) Quando acontecem situações explícitas de discriminação étnico-racial através de xingamentos e agressões entre estudantes, responsabiliza-se a família: "O preconceito vem de casa!".

Diante do reclamo do estudante negro que, por exemplo, foi chamado de "urubu" por um colega de classe, a falta de formação e de habilidade do/a educador/a para lidar com a situação leva-o/a, muitas vezes, a medidas não-problematizadoras da diferença, apelando para convicções como "Todos merecem respeito porque são filhos de Deus", ou "Deixa para lá! Qual o problema de ser negro? O importante é que você tem saúde".

d) A diversidade é entendida, exclusivamente, como diversidade cultural e assim apenas se faz presente nos sabores, nos sons e nas danças das Feiras Culturais, no Dia do Folclore, nas atividades artísticas das datas comemorativas. O Dia do Índio é um exemplo disto. A própria comunidade em que a escola está inserida não é trazida para dentro da escola como manifestação de multiplicidade.

e) A diversidade étnico-racial é tratada como questão do passado, de museu. Negros/as e indígenas aparecem como vítimas do Brasil Colônia; ainda assim, o "feitor", o "vilão", não existe ou não tem cor, raça ou etnia.

f) Quando a discriminação vira assunto, na maioria das vezes é tratada como um problema do discriminado, sem que sejam incluídos os discriminadores. A questão étnico-racial acaba sendo discutida como assunto de negros e, algumas vezes, de indígenas. Não se debate sobre relações raciais. O "branco" e outros grupos étnicos que se relacionam com negros e indígenas não aparecem. Seriam "transparentes", "sem cor".1

Como já dissemos neste curso, não queremos apontar apenas o quanto a escola reproduz as mazelas sociais, mas sim apostamos no seu potencial transformador. Estamos convencidas/os de que se, por um lado, a escola não pode ser a única responsável pelas transformações na sociedade, por outro, essas transformações sem ela não virão. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas. Além disto, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória.

À escola cabe refletir, portanto, sobre algumas questões: Como a experiência escolar reforça imagens estereotipadas e preconceituosas nos/nas estudantes? Como estes fatores contribuem para o fracasso escolar? Como a escola se contrapõe, vai na contramão e oferece possibilidades para que crianças, adolescentes e jovens negros/as e indígenas construam uma justa imagem de si mesmos/as? Estas são perguntas que devem orientar o olhar não só sobre o livro didático e o currículo escolar (implícito e explícito), mas também sobre todas as relações que são instituídas na escola, ao mesmo tempo em que a instituem: entre alunas/os; entre alunas/os e professoras/es; entre professoras/es; entre estes/as e a direção; finalmente, entre a escola e a comunidade do seu entorno imediato.

Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar

Nossa sabedoria popular diz que "quem cala consente". E sabemos que – ressalva feita ao silêncio produzido pelo medo de represália e às formas silenciosas de resistência – muitas vezes é assim: o silêncio omisso garante que desigualdades se perpetuem. Ao se falar de preconceitos étnico-raciais no currículo escolar, nem tudo é silêncio. Nós nos deparamos com formas explícitas de inferiorização de negros/as e de indígenas, e de supervalorização de brancos/as no currículo escolar como um todo e nos livros didáticos e paradidáticos em particular – objeto de estudo de várias pesquisadoras, como F. Rosemberg, Ana Célia Silva, Eliane Cavalleiro, Francisca Maria do Nacimento Sousa, Heloísa Pires Lima, Andréa Lisboa de Sousa e Maria Elisa Ladeira, para citar algumas.

Observando as relações escolares, o prédio da escola, a distribuição das/os estudantes nas salas de aula, os livros didáticos e paradidáticos, os discursos etc., identificam-se imagens, palavras, conceitos e atitudes que estigmatizam negros/as e indígenas. Embora reconhecendo as mudanças que vêm ocorrendo, especialmente no campo editorial, gostaríamos de destacar alguns destes estigmas que ainda contaminam o currículo: nos materiais didáticos

- Invisibilidade de negros/as e indígenas ou apresentados como minoria: não aparecem nos cartazes expostos nos painéis da escola, nem nas ilustrações dos livros didáticos e paradidáticos. Fora raras exceções, não há negros/as protagonistas. Quando aparecem em multidões, há um/a negro/a e um indígena, dando a equivocada imagem de minoria.

- Omissão da identidade racial de personalidades históricas: aqueles que se destacam são vistos como "negros/as de alma (e corpo) brancos/as", os ilustradores tratam de clareá-los.

- Negros sem identidade, sem nome, sem família: personagens negras da literatura infantil são denominados por apelidos e estão sempre cuidando da família dos outros.

- Associação de negros/as ao trabalho braçal e a posições subservientes: especialmente as mulheres negras, que ilustram textos sobre cozinheiras, babás, faxineiras, domésticas em geral, até mesmo quando estes textos não fazem referência à sua cor/raça. Na maioria das vezes, essas personagens, quando têm fala, adotam posturas de auto-rejeição.

- Personagens femininas negras como objeto de desejo sexual: particularmente na literatura adulta, as mulheres negras aparecem como sedutoras, feiticeiras, donas de corpos esculturais, de beleza e graça "mundanas", em contraposição à dignidade familiar e caseira da mulher branca.

- Nos últimos tempos, houve uma modernização de gênero, o que permitiu tratar o homem negro de forma semelhante à atribuída à mulher negra, mas ainda refletindo o mesmo preconceito, que permite caracterizar o homem pela desproporção física e por uma sensualidade selvagem.

- Estigmatização de papéis sociais específicos: negros e negras como cantores, jogadores de futebol, sambistas ou atividades do gênero.

- Traços brutalizados, animalizados, coisificados: especialmente nas ilustrações da literatura infantil e juvenil, negros/as aparecem assemelhados a macacos, porcos e bonecas de pano.

- Negros/as como sinônimo de escravo/a: aparecem apenas no capítulo do livro de história destinado à escravidão e mais recentemente nas páginas sobre datas comemorativas, como o Dia 20 de novembro, Zumbi e o Quilombo dos Palmares.

- Negros/as associados à violência e a mazelas sociais: protagonizam situações de roubos, alertas contra epidemias etc.

- Piadas racistas e apelidos são tratados como "brincadeiras", "carinho" ou problemas existentes fora da escola.

- Conflitos étnico-raciais são localizados como problemas entre estudantes: atribui-se exclusivamente à família ou à mídia a responsabilidade pelos preconceitos e pelas discriminações ocorridas no espaço escolar e nega-se qualquer racialização nas relações entre educadores e demais funcionários.

- Vocabulário racista usado indiscriminadamente.

- Responsabilizam negros/as e indígenas pela própria discriminação: explicam as discriminações fazendo referência, por exemplo, ao jeito de vestir e de falar de negros/as e indígenas, maneiras distantes do ideal branco de beleza e civilidade.

- Associação de negros/as e indígenas à falta de higiene: merecem destaque os cabelos das meninas e adolescentes negras; adjetivados de "pixaim" e "ruim" quando não são alisados, devem sempre estar presos, para evitar piolho. O mesmo não se "exige" dos cabelos lisos.

- Não se realiza a crítica necessária das obras que, apesar do seu "valor literário", são marcadas por linguagem e ideias preconceituosas e estigmatizantes.

- Naturalização das desigualdades étnico-raciais: justifica-se a desigualdade étnico-racial em função do período da escravidão, sem se considerar que esta desigualdade é reinventada cotidianamente. Atribui-se a herança da escravidão apenas aos negros e aos indígenas, como se os brancos não tivessem o que herdar desse processo.

Em relação aos indígenas especificamente

- Indígenas como peças de museu: falam dos povos indígenas sempre no tempo passado.

- Apresentam todos os povos indígenas como se fossem iguais: sob a nomenclatura "índios" desvaloriza-se e simplifica-se a diversidade entre as nações indígenas do país.

- Os povos indígenas aparecem como ingênuos e atrasados: na literatura e no imaginário, os indígenas emergem como a "infância da humanidade", a "civilização ontem", como se estivessem parados no tempo.

- Como corolário dessas imagens, quando os indígenas surgem nos contextos urbano, universitário ou político apresentando demandas articuladas, são acusados de não serem mais índios, por terem perdido sua imagem selvagem e incapaz de falar autonomamente.

- A incompreensão sobre o modo diferenciado com que esses povos usam seu território ancestral e tradicional também permite acusá-los de quererem terra demais, de serem perigosos à nação e objeto de manipulação de terceiros.

Como várias vezes já refletimos neste curso, há sem dúvida um novo cenário. Este curso é o resultado dele. Não é mais possível delegar ao/à educador/a negro/a militante ou ao/à professor/a de história, considerados "aqueles que sabem destas coisas", a tarefa de alterar a realidade educacional em relação à temática racial-étnica. Muito menos podemos esperar o dia em que todos estarão "bem" preparados para começar a tratar de tema "tão delicado", como afirmam alguns educadores. O fato é que este é o momento! Já estamos atrasados, mas em tempo!

As Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais

Recentemente, a história e cultura negra e indígena tornaram-se conteúdo obrigatório nas escolas. Há quem defenda que isso representa uma grande conquista e há quem pondere que a junção da história e da cultura desses dois grupos traz o risco de se apagarem as especificidades de um deles. Afinal, que mudanças na sociedade essa alteração na lei pode provocar? Veja o que este texto tem a dizer a respeito.

Pode ser verdade que seja impossível decretar a integração por meio da lei, mas pode se decretar a não-segregação. Pode ser verdade que seja impossível legislar sobre moral, mas o comportamento pode ser regulamentado. Pode ser verdade que a lei não seja capaz de fazer com que uma pessoa me ame, mas pode impedi-la de me linchar.

A Constituição

Neste curso, várias vezes a Constituição de 1988 foi citada, destacando-se a inclusão na Carta Magna das reivindicações históricas dos vários movimentos sociais. Na área educacional e no que se refere às relações étnico-raciais, merece especial atenção o artigo 242, § 1º: "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro". De acordo com Silva Jr. "Estas são prescrições que não apenas conferiram à ideia de cidadão um traço marcadamente plural e diversos, como também reavaliaram o papel ocupado pela cultura indígena e afro-brasileira, no passado e no presente, como elementos fundantes da nacionalidade e do processo civilizatório nacional, ao lado, naturalmente, da cultura de matiz europeu. Por outro lado, configuraram enérgica censura àquela obsessão de natureza etno e eurocêntrica [...] cuja fórmula básica associa os símbolos de ética e de estética à brancura [...]". Sem dúvidas, o processo constituinte e aquilo que se concretizou em artigos na Constituição, impulsionaram vários outros processos. Não foi diferente no que tange à educação.

A legislação e a educação indígena

Quanto à educação indígena, houve avanços significativos no que se refere à estruturação de um sistema educacional respeitoso dos modos de vida, dos valores e das reais necessidades e interesses dos povos indígenas. Os Movimentos Indígenas passaram a discutir com diferentes interlocutores, e em diferentes instâncias, não mais a necessidade ou não de escolas em suas comunidades, mas a sua legislação regulamentar, os princípios conceituais, a formação do professor e as propostas curriculares para a escola indígena, entre outros temas.

Os Movimentos Indígenas passaram a discutir com diferentes interlocutores, e em diferentes instâncias (...) a sua legislação regulamentar, os princípios conceituais, a formação do professor e as propostas curriculares para a escola indígena.

Uma ação importante se deu em 1991, com a incorporação das escolas indígenas ao sistema educacional nacional, transferindo a responsabilidade pelas ações educacionais em território indígenas da Funai para o Ministério da Educação. Uma das primeiras ações do MEC foi instaurar um Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por representantes de órgãos governamentais e não-governamentais, com a tarefa de definir os parâmetros de uma política nacional para a educação indígena. Assim, em 1993, foi lançado o documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", o qual desencadeou outras iniciativas, como a criação de uma coordenação geral de educação escolar indígena para articular ações junto às secretarias estaduais, apoio à formação de professores e à publicação de materiais didáticopedagógicos elaborados pelos professores indígenas, favorecendo a disseminação de uma literatura de autoria dessas comunidades.

Merece destaque também a inclusão pela primeira vez, em 1996, do direito à educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já a inclusão da questão racial aconteceria ainda mais tarde, como veremos adiante. Foram anexados dois artigos. O primeiro sobre o dever de o Estado oferecer educação escolar bilíngue (respeitando a língua materna de cada desenvolver propostas curriculares para as diferentes comunidades.

Outro importante documento é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que, com detalhes, apresenta os pressupostos de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, na perspectiva de incorporação dos etnoconhecimentos aos conhecimentos universais.

No que se refere à temática racial, destaca-se a Lei 10.639/2003, que veio para corrigir a ausência do continente africano e da história e cultura da África e dos afro-brasileiros na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, altera os artigos 26 e 79 da LDB 9.394/1996. Foi um passo importante a caminho de uma pedagogia e de uma didática que valorize a diversidade étnico-racial e cultural presente no Brasil. Segundo Silva (2005), "A finalidade primeira diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de [orientação] sexual".

Recentemente, a Lei 10.639/2003 sofreu uma alteração com a promulgação da Lei 11.645/2008, que inclui a história e a cultura indígenas. Tal alteração tem suscitado aplausos e críticas negativas. Há os/as que defendem a importância da inclusão, considerando os ganhos de serem aproximadas as temáticas étnico-raciais; há aqueles/as que acreditam que a temática indígena já estaria contemplada nos documentos citados neste texto; há ainda outros/as que criticam esta junção por causa do risco de se apagarem as especificidades de cada grupo.

Vale reafirmar que a preocupação do Movimento Negro e das organizações indígenas com a educação, com o currículo escolar e a formação dos educadores não nasceu ontem. Há décadas, e de forma mais incisiva nos últimos dez anos, vários olhares têm se voltado para a questão das relações, dos cotidianos, das situações surgidas em sala de aula, apontando o quanto ocorre de discriminação no espaço escolar, e também as dificuldades dos agentes educativos (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, agentes escolares, equipe administrativa) em lidar com tais situações.

Vários olhares têm se voltado para a questão das relações, dos cotidianos, das situações surgidas em sala de aula, apontando o quanto ocorre de discriminação no espaço escolar, e também as dificuldades dos agentes educativos (...) em lidar com tais situações.

Do processo de preparação da III Conferência Mundial contra o Racismo à sua efetivação em Durban, na África do Sul, as organizações do Movimento Negro, tomando parte de forma ativa em todo o processo, destacaram, entre outras ações de combate ao racismo na sociedade brasileira, a necessidade de se olhar a educação de forma prioritária, chamando a atenção para alguns aspectos:

- Novos critérios de avaliação dos livros didáticos, identificando visões estereotipadas e preconceituosas sobre a população negra.
- Implementação de políticas de ação afirmativa na educação para garantia do acesso e da permanência da população negra nas universidades.
- Realização de campanhas de combate ao racismo e à discriminação.
- Revisão do currículo da Educação Básica, visando à inclusão da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros.
- Parcerias entre cada estado e as organizações do Movimento Negro para a formação das/os educadores/as, considerando as produções acadêmicas, metodológicas e as experiências educacionais complementares de combate ao racismo e à promoção da igualdade engendradas por todo o país.
- Nomeação de representantes da temática indígena e negra para o Conselho Nacional de Educação.

Uma das conquistas desse processo se deu em março de 2004, quando a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora e conselheira representante da temática racial no Conselho Nacional de Educação apresentou as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira", que foram aprovadas por unanimidade pelos conselheiros.

A Lei e as Diretrizes não são respostas para todas as ações necessárias para se promover a igualdade étnico-racial na sociedade como um todo e na escola em particular, mas é um passo importante, uma vez que mudar o imaginário sobre a África incide diretamente em transformações no imaginário social sobre a população negra no Brasil. Isto porque, como vimos ao nos debruçarmos sobre o material didático, aprendemos com palavras e imagens que tudo o que vem de "negros/as e indígenas" é ruim e tudo o que vem das/os brancos/as é bom, invisibilizando os primeiros e produzindo uma escala de valores em que a história e a cultura da África ocupam os últimos lugares.

Neste sentido, observamos uma outra mudança provocada pela Lei: a do olhar e a dos sentidos sobre o continente africano e sobre a população negra e pudemos identificar alguns "porquês" da Lei:

Vários olhares têm se voltado para a questão das relações, dos cotidianos, das situações surgidas em sala de aula, apontando o quanto ocorre de discriminação no espaço escolar, e também as dificuldades dos agentes educativos (...) em lidar com tais situações.

A Lei e as Diretrizes não são respostas para todas as ações necessárias para se promover a igualdade étnico-racial na sociedade como um todo e na escola em particular, mas é um passo importante (...)

- Favorecer o autorreconhecimento, o reconhecimento e o conhecimento. É um direito humano conhecer as próprias história e cultura e tê-las respeitadas e como conteúdo dos currículos escolares.
- Romper com o silêncio e a "vergonha étnico-racial" que foi incutida à população negra.
- Superar a folclorismo da presença do negro na culinária, na dança.
- Conhecer e reconhecer que a história do continente africano não se inicia com a colonização nem se extingue com o fim deste sistema. Superar a visão de "África sem história".

- Desconstruir os estereótipos sobre a África e seus descendentes. Superar a visão de com a colonização nem se extingue com o fim deste sistema. Superar a visão de "África da fome".

- Reconhecer a contribuição do continente africano para o mundo e para o Brasil.

- Ter mais elementos para compreender as desigualdades étnico/raciais e os caminhos para a sua superação.

Para que isto se efetive, é necessária atenção para os "jeitos de fazer", para alguns "como", os quais apontamos resumidamente aqui.

- Tratar a história da África com a mesma relevância dada a outros processos históricos. Reconhecer a complexidade da África pré-colonial com suas estruturas políticas refinadas, suas organizações sociais diferenciadas.

- Analisar os danos que o colonialismo causou ao continente africano.

- Não reduzir a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros a uma "ramificação" do grande tronco "eurocêntrico". Considerar a interação entre os diferentes grupos étnicos.

- Identificar e valorizar a presença do negro nos territórios, na literatura, na história, na arte. Incluir a história da África nos currículos das universidades.

Assim, no momento de rever nossas práticas, de remodelar nossos currículos, de elaborar o Projeto Político Pedagógico da Escola, é necessário considerar algumas questões: Qual África queremos que entre na sala de aula? Qual África deve ser apresentada para os estudantes? Como esta África poderá favorecer a mudança de olhar sobre a contribuição do continente africano para a humanidade? Como valorizar e disponibilizar os conhecimentos produzidos pelos programas de educação das organizações do Movimento Negro? Como incentivar e monitorar as produções editoriais sobre o tema?

O que temos visto são bibliografias afro-brasileiras chegando às escolas, experiências de promoção da igualdade étnico-racial na educação multiplicando-se, cursos de formação de professoras/es, sites, produção de kits de materiais e muitas outras iniciativas. Observamos que estas práticas têm sido mais participativas, contam com a presença da comunidade escolar em seu sentido mais amplo (familiares, organizações sociais etc.); estimulam a pesquisa; valorizam a oralidade, os símbolos, os mitos, a ancestralidade; alteram conteúdos, metodologia e método. Neste curso, oferecemos uma bibliografia extensa sobre o tema da diversidade de gênero, étnico-racial e da sexualidade, mas principalmente fontes de pesquisa para que você possa se atualizar constantemente e dialogar com outros educadores.

Podemos concluir que, reunidas nesses cursos, as propostas dos movimentos feministas, do movimento LGBT, do Movimento Negro e das organizações indígenas pretenderam, além do combate ao machismo, ao homofobismo, ao racismo e ao etnocentrismo, sensibilizar mais pessoas, educadores/as, a fim de que engrossem o bloco dos que lutam por políticas públicas na medida certa, nas cores, nos desejos, na humanidade necessária para um mundo justo. Evidenciamos que as mudanças não se fazem apenas através da reação ao que está dado, ao "currículo oculto", mas também pela proposição de novos currículos. Fica a esperança de que juntos/as possamos fazer a escola que sonhamos.

Ai de nós, educadores [e educadoras] se deixamos de sonhar sonhos possíveis [...] Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história da cultura e da história do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles [elas] mais do que advinham, realizam.

Referências:

BRASIL: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E PROCESSO DE APRENDIZAGEM: AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA.

Esclarecendo o que entendemos por conhecimento escolar

Que devemos entender por conhecimento escolar? Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos. Mas, para que nossos pontos de vista sejam bem compreendidos, é preciso esclarecer o que estamos considerando como qualidade e relevância na educação e no currículo. A nosso ver, uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Que se faz necessário para que esse movimento ocorra? A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural. Entendemos relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Relevância sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são. Que implicações esses pontos de vistas têm para a prática curricular? Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de

organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos. Referimo-nos a conhecimentos escolares relevantes e significativos. Mas talvez não tenhamos, até o momento, esclarecido suficientemente o que estamos denominando de conhecimento escolar. Que aspectos o caracterizam? Quem o constrói? Onde? Inicialmente, cabe ressaltar que concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade. O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos.

Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados "âmbitos de referência dos currículos". Que são esses âmbitos de referência? Podemos considerá-los como correspondendo:

(a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);
(b) ao mundo do trabalho;
(c) aos desenvolvimentos tecnológicos;
(d) às atividades desportivas e corporais;
(e) à produção artística;
(f) ao campo da saúde;
(g) às formas diversas de exercício da cidadania;
(h) aos movimentos sociais.

Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e "preparados" para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos. Exemplifique-se com a gramática escolar, historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. Que importância tem para nós, professores e gestores, compreender o que se chama de conhecimento escolar? De que modo conhecer essa noção modifica nossa prática? Cientificamo-nos de que os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização.

A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência. Essa constatação certamente afeta o trabalho pedagógico. Como? Cientes das transformações por que passam os conhecimentos de referência até se tornarem conhecimentos escolares, não iremos mais supor que a escola possa ser organizada, para o ensino de Ciências, por exemplo, como um pequeno laboratório, similar aos que existem em outros locais. A investigação científica, tal como se desenvolve em um laboratório de pesquisas, é bem distinta da sequência de passos estipulados em um manual didático de experiências científicas escolares. Outro exemplo pode ser encontrado no campo das atividades desportivas. A prática do desporto apresenta, em locais de treinamento de atletas profissionais, características bem diferenciadas das experiências oferecidas ao(à) estudante nas aulas de Educação Física. Torna-se sem sentido, portanto, qualquer tentativa de transformar tais aulas em momentos de preparação de futuros atletas. Os dois exemplos citados permitem-nos perceber como a concepção de conhecimento escolar que propomos pode influir na seleção e na organização das experiências de aprendizagem a serem vividas por estudantes e docentes. Em síntese, a visão de conhecimento escolar por nós adotada, bem como o reconhecimento de que devemos trabalhar com conhecimentos significativos e relevantes, terão certamente efeitos no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Mas em que consistem os mencionados processos de descontextualização e recontextualização do conhecimento escolar? Que processos são empregados na "fabricação" dos conhecimentos escolares? Mencionaremos alguns deles, apoiando-nos em Terigi. Em primeiro lugar, destacamos a descontextualização dos saberes e das práticas, que costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de "pronto", "acabado", impermeável a críticas e discussões. O processo de produção, com todos os seus conflitos e interesses, tende a ser omitido. Qual a consequência dessa omissão? O estudante acaba aprendendo simplesmente o produto, o resultado de um longo trajeto, cuja complexidade também se perde. Ao observarmos com cuidado os livros didáticos, podemos verificar que eles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os conhecimentos e os saberes em muitos de seus contextos originais. Dificilmente encontramos, em programas e em materiais didáticos, menções às disputas que se travam, por exemplo, no avanço do próprio conhecimento científico.

Devemos avaliar o processo de descontextualização que vimos discutindo como totalmente nocivo ao processo curricular? A nosso ver, certo grau de descontextualização se faz necessário no ensino, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem. Todavia, precisamos estar atentos para o risco de perda de sentido dos conhecimentos, possível de acontecer se trabalharmos com uma forte descontextualização. Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente "puros", perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente,

questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. Não seria oportuno, então, que buscássemos, na escola, verificar se e como tais questões se expressam nos livros didáticos com que trabalhamos? Como, tendo em vista o que vimos apresentando, poderíamos pensar em novas estratégias de crítica e de utilização dos livros? Como poderíamos preencher algumas das "lacunas" neles observadas? Não seria pertinente procurarmos complementar os conhecimentos incluídos nos livros com informações e discussões referentes aos processos de construção dos conhecimentos de referência, tais como ocorrem em outros espaços sociais? Que interesses, conflitos e disputas os têm marcado? Como podemos nos informar melhor sobre tais processos? A quem podemos recorrer? Julgamos que o debate dessas e de outras questões similares pode, na escola, estimular novas e criativas formas de se trabalhar tanto o livro didático quanto outros materiais e outras fontes que nos auxiliam no complexo processo de favorecer a aprendizagem de nossos(as) estudantes. Em segundo lugar, ressaltamos a subordinação dos conhecimentos escolares ao que conhecemos sobre o desenvolvimento humano. Ou seja, os conhecimentos escolares costumam ser selecionados e organizados com base nos ritmos e nas sequências propostas pela psicologia do desenvolvimento. É bastante comum, em nossas salas de aula, o esforço do(a) professor(a) por escolher atividades e conteúdos que se mostrem adequados à etapa do desenvolvimento em que supostamente se encontra o(a) aluno(a). Em muitos casos, a consequência é ignorarmos o quanto muitos(as) de nossos(as) estudantes conseguem "queimar etapas" e aprender, de modo que nos surpreende, conhecimentos que julgávamos acima de seu alcance. Para o adolescente familiarizado com as inúmeras possibilidades oferecidas pela internet, o acesso a informações e saberes se faz, frequentemente, de modo não linear e não gradativo. Será que, na escola, estamos sabendo tirar suficiente proveito das vantagens resultantes do uso de novas tecnologias? Como poderíamos aproveitá-las melhor?

Em terceiro lugar, os conhecimentos escolares tendem a se submeter aos ritmos e às rotinas que permitem sua avaliação. Ou seja, tendemos a ensinar conhecimentos que possam ser, de algum modo, avaliados. Mas, é claro, nem todos os conteúdos são avaliados da mesma forma. Os que historicamente têm sido vistos como os mais "importantes" costumam ser avaliados segundo padrões vistos como mais "rigorosos", ainda que não se problematize quem ganha e quem perde com essa "hierarquia". Chega- se mesmo a aceitar, sem questionamentos, que as vozes de docentes de determinadas disciplinas sejam ouvidas, nos Conselhos de Classe, com mais intensidade que as de docentes de disciplinas em que o processo de avaliação não se centra em provas ou testes escritos. Em quarto lugar, o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder. Recorrendo mais uma vez ao Conselho de Classe: a "hierarquia" que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se "justifica" a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia, deriva, certamente, de relações de poder. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. De que modo a compreensão dos processos de construção do conhecimento escolar é útil ao(à) professor(a)? Se o(a) professor(a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. Vejamos, então, como abordar, nas decisões curriculares, a diversidade cultural que marca nossa sociedade. ... O processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder.

Cultura, diversidade cultural e currículo

Que entendemos pela palavra cultura? Talvez seja útil esclarecermos, inicialmente, como a estamos concebendo, já que seus sentidos têm variado ao longo dos tempos, particularmente no período da transição de formações sociais tradicionais para a modernidade (Bocock, 1995; Canen e Moreira, 2001). Acreditamos que tal esclarecimento pode subsidiar a discussão das relações entre currículo e cultura. O primeiro e mais antigo significado de cultura encontra-se na literatura do século XV, em que a palavra se refere a cultivo da terra, de plantações e de animais. É nesse sentido que entendemos palavras como agricultura, floricultura, suinocultura. O segundo significado emerge no início do século XVI, ampliando a ideia de cultivo da terra e de animais para a mente humana. Ou seja, passa-se a falar em mente humana cultivada, afirmando-se mesmo que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas e que somente algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização. No século XVIII, consolida-se o caráter classista da ideia de cultura, evidente na ideia de que somente as classes privilegiadas da sociedade europeia atingiriam o nível de refinamento que as caracterizaria como cultas. O sentido de cultura, que ainda hoje a associa às artes, tem suas origens nessa segunda concepção: cultura, tal como as elites a concebem, corresponde ao bem apreciar música, literatura, cinema, teatro, pintura, escultura, filosofia. Será que não encontramos vestígios dessa concepção tanto em alguns de nossos atuais currículos como em textos que se escrevem sobre currículo? Para alguns docentes, o estudo da literatura, por exemplo, ainda tende a se restringir a escritores e livros vistos como clássicos.

Para alguns estudiosos da cultura e da educação, os grandes autores, as grandes obras e as grandes ideias deveriam constituir o núcleo central dos currículos de nossas escolas. Já no século XX, a noção de cultura passa a incluir a cultura popular, hoje penetrada pelos conteúdos dos meios de comunicação de massa. Diferenças e tensões entre os significados de cultura elevada e de cultura popular acentuam-se, levando a um uso do termo cultura que se marca por valorizações e avaliações. Será que algumas de nossas escolas não continuam a fechar suas portas para as manifestações culturais associadas à cultura popular, contribuindo, assim, para que saberes e valores familiares a muitos(as) estudantes sejam desvalorizados e abandonados na entrada da sala de aula? Poderia ser diferente? Como? Um terceiro sentido da palavra cultura, originado no Iluminismo, a associa a um processo secular geral de desenvolvimento social. Esse significado é comum nas ciências sociais, sugerindo a crença em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passam. Tal processo acaba equivalendo, por "coincidência", aos rumos seguidos pelas sociedades europeias, as únicas a atingirem o grau mais elevado de desenvolvimento. Há ainda reflexos dessa visão no currículo? Parece-nos que sim. Em alguns cursos de História, por exemplo, as referências se fazem, dominantemente, às histórias dos povos "desenvolvidos", o que nos aliena dos esforços e dos rumos seguidos na maioria dos países que formam o chamado Terceiro Mundo Em um quarto sentido, a palavra "culturas" (no plural) corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. A expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam. Finalmente, um quinto significado tem tido considerável impacto nas ciências sociais e nas humanidades em geral. Deriva da antropologia social e também se refere a significados compartilhados. Diferentemente da concepção anterior, porém, ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Nessa mudança, efetua- se um movimento do que para o como. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização). Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, dominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura com base nessa quinta perspectiva, passível de ser resumida na ideia de que cultura representa um conjunto de práticas significantes. Não será pertinente considerarmos também o currículo como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados, compartilhados? Como entender, então, as relações entre currículo e cultura? Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.

Se entendermos o currículo, como propõe Williams, como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados. Nesse sentido, considerações de Silva podem ser úteis. Segundo o autor, o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Não se mostra, então, evidente a íntima relação entre currículo e cultura? Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. Como todos esses processos se "concretizam" no currículo? Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. Em Conselhos de Classe, algumas dessas visões, lamentavelmente, se refletem em frases como: "vindo de onde vem, ele não podia mesmo dar certo na escola!". Ao mesmo tempo, há inúmeros e expressivos relatos de práticas alternativas em que professores(as) desafiam as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a autoestima de estudantes associados a grupos subalternizados. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados.

Ou seja, no processo curricular, distintas e complexas têm sido as respostas dadas à diversidade e à pluralidade que marcam de modo tão agudo o panorama cultural contemporâneo. Cabe também ressaltar a significativa influência exercida, junto às crianças e aos adolescentes que povoam nossas salas de aula, pelos "currículos" por eles "vividos" em outros espaços socioeducativos (shoppings, clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc), nos quais se fazem sentir com intensidade muitos dos complexos fenômenos associáveis ao processo de globalização que hoje vivenciamos. Nesses outros espaços extraescolares, os currículos tendem a se organizar com objetivos distintos dos currículos escolares, o que faz com que valores como padronização, consumismo, individualismo, sexismo e etnocentrismo possam entrar em acirrada competição com outras metas, visadas por escolas e famílias. Vale perguntar: como temos, nas salas de aula, reagido a esse "confuso" panorama em que a diversidade se faz tão presente? Como temos nos esforçado para desestabilizar privilégios e discriminações? Como temos buscado neutralizar influências "indesejáveis"? Como temos, na escola, dialogado com os "currículos" desses outros espaços? Em resumo, o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa. Voltamos a perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm "contaminado" nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas? Temos, professores e gestores, reservado tempo e espaço suficientes para que essas discussões aconteçam nas escolas? Como nossos projetos político-pedagógicos têm incorporado tais preocupações? Como temos atendido ao que determina a Lei nº 10639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira? De que modo os professores se têm inteirado das lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos? Sem pretender oferecer respostas prontas a serem aplicadas em quaisquer situações, move-nos a intenção de apresentar alguns princípios que possam nortear a construção coletiva, em cada escola, de currículos que visem a enfrentar alguns dos desafios que a diversidade cultural nos tem trazido. Fundamentamo-nos, nesse propósito, em estudos, pesquisas, práticas e depoimentos de docentes comprometidos com uma escola cada vez mais democrática. Nossa intenção é convidar o profissional da educação a engajar- se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para essa escola.

Desejamos, com os princípios que vamos sugerir, intensificar a sensibilidade do(a) docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, para a conveniência de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto, para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos. O objetivo maior concentra-se, cabe destacar, na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Nosso propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário, "invenções/construções" históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais.

Princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados

Passemos aos nossos princípios. Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula.

A necessidade de uma nova postura

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o "daltonismo cultural", ainda bastante presente nas escolas. O professor "daltônico cultural" é aquele que não valoriza o "arco-íris de culturas" que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove. O daltonismo cultural a que nos referimos expressa-se, por exemplo, na visão da professora de uma escola normal que desencoraja uma pesquisadora interessada em compreender o tratamento dado, na escola, a questões referentes a racismo na formação docente. "Lamento, mas aqui você não terá material para seu estudo. Não temos problema nenhum de racismo aqui. Eu, por exemplo, ao entrar em sala, trato todos os meus alunos como se fossem brancos". O daltonismo é tão intenso que chega a impedir que a professora reconheça a presença da diversidade (e de suas consequências) na escola. Em casos como esse, pode ser útil, em um primeiro momento, buscarmos sensibilizar o corpo docente para a pluralidade e para a diversidade. Como fazê-lo? Que estratégias empregar nessa tarefa, para que se possa ter a maior adesão possível dos que ainda não perceberam a importância de tais aspectos? Nessa perspectiva, é importante articular o aprofundamento teórico com vivências de experiências em que os/as profissionais da educação são convidados/as a se colocar "em situação" e analisar as suas próprias reações. Como se sentiriam e reagiriam, por exemplo, se, como algumas pessoas negras ainda têm sido, fossem impedidos(as) de entrar pela "porta da frente" em um edifício residencial ou em um hotel de luxo?

NOVA CONCURSOS

Outra estratégia possível diz respeito ao resgate de histórias de vida e análise de estudos de caso reais, trazidos pelos próprios educadores ou registrados em pesquisas realizadas sobre tal temática. Talvez alguns docentes se estimulem a apresentar e a discutir situações em que se viram, eles próprios, discriminados, ou em que presenciaram pessoas sendo depreciadas e desrespeitadas. Como se comportaram nesses momentos? Em resumo, a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e "verdades" que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola. Após a adoção de uma nova postura frente à pluralidade, outros princípios e propósitos podem mostrar-se úteis na formulação dos currículos. Vejamos alguns deles.

O currículo com um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar

Sugerimos que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. No processo de construção do conhecimento escolar, que já abordamos, se "retiram" os interesses e os objetivos usualmente envolvidos na pesquisa e na produção do conhecimento de origem. O conhecimento escolar tende a ficar, em decorrência desse processo, "asséptico", "neutro", despido de qualquer "cor" ou "sabor". O que estamos desejando, em vez disso, é que os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos. Desejamos que o aluno perceba o quanto, em Geografia, os conhecimentos referentes aos diversos continentes foram construídos em íntima associação com o interesse, de certos países, em aumentar suas riquezas pela conquista e colonização de outros povos. Em conformidade com essa proposta, encontram-se já numerosos(as) professores(as) de História que não mais se contentam em ensinar aos(às) estudantes apenas a visão do dominante, do vencedor. Já se fazem frequentes, em suas aulas na escola fundamental, discussões como: o Brasil foi descoberto ou invadido pelos portugueses? A Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, pretendeu de fato beneficiar os escravos? Domingos Fernandes Calabar deve ser mesmo considerado um traidor? Em 1964 houve uma revolução ou um golpe? Esses e outros inúmeros pontos controversos de nossa História são discutidos por docentes e alunos(as), o que faz brotar uma análise bem mais lúcida dos diferentes e conflitantes motivos implicados nos fatos históricos, antes vistos como "objetivos" e tratados com base em uma única versão, aceita sem questionamento.

A consequência é que a análise se amplia e se enriquece pelo confronto de pontos de vista. Além dessa ampliação da análise, muitos docentes têm também procurado incluir no currículo outras Histórias: a das mulheres, a dos povos indígenas, a dos negros, por exemplo. Tais inclusões preenchem algumas das lacunas mais encontradas nas propostas curriculares oficiais, trazendo à cena vozes e culturas negadas e silenciadas no currículo. Segundo Torres Santomé, as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser excluídas das salas de aula, chegando mesmo a ser deformadas ou estereotipadas, para que se dificultem (ou de fato se anulem) suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos. Cabe evitar atribuir qualquer caráter exótico às manifestações culturais de grupos minoritários. Ademais, sua presença no currículo não deve assumir o tom fortuito, "turístico", tão criticado por Torres Santomé. É preciso que os estudos desenvolvidos venham a catalisar, junto aos membros das culturas negadas e silenciadas, a formação de uma auto-imagem positiva. Para esse mesmo propósito, pode ser útil a discussão, em diferentes disciplinas, dos rumos de diferentes movimentos sociais (negros, mulheres, indígenas, homossexuais), para que se compreendam e se acentuem avanços, dificuldades e desafios. Líderes desses grupos podem ser convidados a participar das atividades. Exposições e cartazes podem ilustrar trajetórias e conquistas. Cabe esclarecer que não estamos argumentando a favor do efeito Robin Hood, segundo o qual se tira de um para dar ao outro, ou seja, não estamos recomendando que simplesmente se substitua um conhecimento por outro. O que estamos sugerindo é que se explorem e se confrontem perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos, exclusões. O trabalho com notícias difundidas pela mídia, frequentemente derivadas de leituras distintas e até mesmo contraditórias dos fatos, assim como com músicas, vídeos e outras produções culturais, permite ilustrar com clareza os confrontos que pretendemos ver explicitados. Examinando diferentes interpretações, os(as) alunos(as) poderão melhor perceber, por exemplo, os objetivos e os jogos, por vezes escusos, implicados em muitas medidas de nossos políticos e governantes. Certamente a análise atenta e a discussão crítica de notícias referentes à decisão de invadir o Iraque, tomada pelo presidente George Bush, após os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, poderão ajudar o(a) aluno(a) a contrapor à versão oficial norte-americana uma outra versão dos acontecimentos em pauta.

A leitura crítica de jornais permite também verificar como, na França, se tenta impedir que meninas muçulmanas frequentem as salas de aula usando seus véus. A justificativa é que as escolas francesas são seculares e que os símbolos religiosos, portanto, devem ser banidos de suas práticas. Proibições similares têm ocorrido também na Alemanha, vetando-se às professoras o uso do véu. O que não se divulga é como tal medida acaba por solapar importante elemento da identidade dessas jovens, desrespeitando o direito à diferença que deve pautar toda sociedade que se quer democrática, plural e inclusiva. Ou seja, a compreensão dos diferentes pontos de vista envolvidos na contenda permite que o(a) aluno(a) desconstrua o olhar do poder hegemônico e infira que outros olhares descortinam outros ângulos, outras razões, outros interesses. Leva-o(a) a compreender melhor alguns dos elementos que promovem a persistência, no mundo de hoje, do ódio, da violência, do racismo, da xenofobia, do fundamentalismo. Não será indispensável que a escola procure denunciar e

colocar em xeque essa persistência? Professores dos primeiros anos do ensino fundamental podem também estimular o(a) aluno(a) a reescrever conhecimentos, saberes, mitos, costumes, lendas, contos. Inúmeras histórias infantis, por exemplo, têm sido reescritas com base no emprego de pontos de vista distintos dos usuais. O caso dos Três Porquinhos pode surpreender se a figura do Lobo representar o especulador imobiliário que tão bem conhecemos.

As atitudes da Cigarra e da Formiga podem ser reavaliadas, tendo-se em mente a forma como se concebem e se organizam trabalho e lazer na sociedade contemporânea. O desfecho do passeio de Chapeuzinho Vermelho à casa da avó pode ser outro, caso imaginemos novos perfis e novas relações para os personagens da história. Ou seja, de novos patamares podemos perceber novos horizontes, novas trajetórias, novas possibilidades. O que estamos sugerindo é que nos situemos, na prática pedagógica culturalmente orientada, além da visão das culturas como inter-relacionadas, como mutuamente geradas e influenciadas, e procuremos facilitar a compreensão do mundo pelo olhar do subalternizado. No currículo, trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado. "O olhar do poder, suas normas e pressupostos, precisa ser desconstruído". Ou seja, trata-se de desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Não se espera, cabe reiterar, substituir um conhecimento por outro, mas sim propiciar aos(às) estudantes a compreensão das relações de poder envolvidas na hierarquização das manifestações culturais e dos saberes, assim como nas diversas imagens e leituras que resultam quando certos olhares são privilegiados em detrimento de outros. Nessa perspectiva, é importante que consideremos a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes. A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas. A responsabilidade específica que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Conceber a dinâmica escolar nesse enfoque supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e Candau, a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante. Ou seja, um processo contínuo, que não pare nunca, por não se limitar a um dar ou receber, mas por ser contaminação, ressonância.

<u>O currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos</u>

Sugerimos, como outra estratégia (intimamente relacionada à anterior), que se desenvolva nos(as) estudantes a capacidade de perceber o que tem sido denominado de ancoragem social dos conteúdos. Pretendemos que se propicie uma maior compreensão de como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde. Nesse sentido, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocou, de que forma promoveu o avanço do conhecimento na área em pauta e, ainda, como esse avanço propiciou benefícios (ou não) à humanidade (ou a certos grupos da humanidade). Não seria estimulante envolvermos nossos(as) estudantes nas lutas travadas em torno da aceitação do modelo heliocêntrico do universo? Não seria enriquecedor acompanharmos e situarmos na história o surgimento e as transformações dos modelos de átomo, discutindo suas contribuições para o avanço da ciência e da tecnologia? O que estamos propondo é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente "esquecidas", o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais.

Trata- se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata- se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes. Procurando ilustrar nosso ponto de vista com outros exemplos, sugerimos perguntas que, no ensino das Ciências Naturais, podem se revelar bastante pertinentes. Eis algumas delas:

(a) onde situar as origens da ciência: em culturas europeias ou culturas não europeias?

(b) em que medida a ciência moderna pode ser considerada ocidental?

(c) existem ou podem vir a existir ciências, elaboradas em outras culturas, que também "funcionem", que também expliquem a realidade?

(d) por que a escola insiste em apresentar a ciência ocidental como a única possibilidade?

(e) que conflitos se encontram subjacentes aos processos de construção e de difusão do conhecimento científico?

(f) que debates têm sido gerados pela introdução, na comunidade científica, de novas teorias?

(g) por que a escola insiste em apresentar uma teoria consensual da ciência, subestimando as divergências referentes a temáticas priorizadas, metodologias, fundamentos teóricos, objetivos?

Acreditamos que a exploração de questões como essas, em um curso de Ciências Naturais, tanto ajuda a desafiar a suposta neutralidade cultural da ciência quanto a iluminar perspectivas e possibilidades insuspeitadas de desenvolvimento científico.

O princípio que estamos defendendo nos instiga também a relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais dos(as) estudantes e ao mundo concreto, o que permite analisar quem lucra e quem perde com as formas de emprego desses conhecimentos. Experiência desenvolvida por um pesquisador canadense, John Willinsky, pode ser associada a esse enfoque. Bastante crítico da forma como habitualmente se analisam obras poéticas nas salas de aula, despindo-as de seus propósitos culturais e estéticos, o autor, ao ser desafiado por um estudante para dar uma unidade de Literatura em uma turma de ensino médio, abandonou a antologia tradicionalmente empregada. Optou, então, por formular, com os(as) alunos(as), uma antologia alternativa que abrigasse as diferentes vozes e identidades que hoje povoam o Canadá e que pudesse trazer à cena cultura, vida, dor, sangue, paixão, sensibilidade, assim como desafiar relações de poder que garantem a continuidade de diferenças e desigualdades no mundo contemporâneo. O que os(as) estudantes escolheram para compor a nova antologia abriu as portas da sala de aula para suas posições históricas, experiências, visões de mundo. Ainda: denunciou a persistente hegemonia da cultura de origem europeia, claramente expressa na herança colonial que continua a se infiltrar no currículo. Não se está diante de uma confirmação de que visões da cultura como mente cultivada ou como desenvolvimento social atrelado aos padrões europeus continuam presentes nos currículos escolares? O mesmo autor nos oferece outro exemplo que também se harmoniza com o princípio que estamos defendendo. Pergunta- nos se é possível dividirmos a realidade humana em culturas, raças, histórias, tradições e sociedades claramente diferentes e conseguirmos suportar, com dignidade, as consequências dessas classificações. Insiste, então, no questionamento do caráter aparentemente natural, científico mesmo, dessas divisões. Para isso, acrescenta, há que se compreender a dinâmica histórica das categorias por meio das quais temos sido rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social. Para isso, há que se focalizar, no currículo, a construção dessas categorias. Somente assim iremos desafiar seus significados e abrir espaço, na escola e na sala de aula, para a diversidade. Ou seja, Willinsky rejeita a ideia de que existe uma verdade, uma essência ou um núcleo em qualquer categoria. Incentiva-nos, nas diferentes disciplinas curriculares, a tornar evidente e a desestabilizar a construção histórica de categorias que nos têm marcado, tais como raça, nação, sexualidade, masculinidade, feminilidade, idade, religião etc. Com essa estratégia, pretende explicitar como o mundo tem sido dividido.

Aceitando e seguindo a orientação de Willinsky, poderíamos planejar coletivamente, na escola, nas distintas disciplinas, a análise, durante determinado período de tempo, de como a ideia de raça, por exemplo, vem sendo empregada para garantir privilégios e legitimar atos de opressão. Exemplifiquemos. Em Ciências, poderíamos problematizar o caráter supostamente científico da categoria, até hoje evocado em muitos textos. Em História, poderíamos examinar como a categoria tem justificado processos de colonização, de rotulação, de hierarquização de grupos e culturas, de escravidão, de restrição a migrações. Em Geografia, poderíamos explicitar como a categoria raça se tem acrescentado, de modo harmônico, às razões apresentadas para conquistas, novas distribuições de espaços, novos mapas. Em Literatura, a discussão de representações das raças em diferentes textos literários propiciaria verificar o que essas representações têm valorizado, distinguido, incluído e excluído. Em Educação Física, poderíamos desmistificar a imagem do negro como o "atleta perfeito", como o corpo que melhor se presta para o salto, a corrida, o jogo, a dança, o movimento.

<u>O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais</u>

Um aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a se procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que, em geral, temos desses processos e do cruzamento de culturas neles presente. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando- se as dimensões pessoal e coletiva desses processos. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.

Como favorecer essa tomada de consciência? Alguns exercícios podem ser propostos, buscando-se criar oportunidades em que o profissional da educação se estimule a falar sobre como percebe a construção de sua identidade. Como vêm sendo criadas nossas identidades de gênero, raça, sexualidade, classe social, idade, profissão? Como temos aprendido a ser quem somos, como profissionais da educação, brasileiros(as), homens, mulheres, casados(as), solteiros(as), negros(as), brancos(as), jovens ou idosos(as)? Nesses momentos, tem sido bastante frequente a afirmação "nunca pensei na formação da minha identidade cultural", ou então "me considero uma órfã do ponto de vista cultural", expressão

usada por uma professora jovem, querendo se referir à dificuldade de nomear os referentes culturais configuradores de sua trajetória de vida. A socialização em pequenos grupos, entre os(as) educadores(as), dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais pode se revelar uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata tanto a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, quanto a sensibilidade para favorecer esse mesmo dinamismo nas práticas educativas que organizamos. Nesses processos, podemos nos dar conta da complexidade envolvida na configuração dos distintos traços identitários que coexistem, por vezes contraditoriamente, na construção das diferenças de que somos feitos.

O currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os "outros"

Junto ao reconhecimento da própria identidade cultural, outro elemento a ser ressaltado relaciona-se às representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes. As relações entre nós e os outros estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades nas quais a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: quem incluímos na categoria nós? Quem são os outros? Quais as implicações dessas questões para o currículo? Como nossas representações dos outros se refletem nos currículos? Esses são temas fundamentais que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de nos situarmos em relação aos outros tende a construir-se em uma perspectiva etnocêntrica. Quem são os nós? Tendemos a incluir na categoria nós todas aquelas pessoas e aqueles grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos e visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Quem são os outros? Tendem a ser os que entram em choque com nossas maneiras de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, sexualidade etc.

Como temos entendido esse outro? Para Skliar e Duschatzky, principalmente de três formas distintas: o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar. A primeira perspectiva, segundo os autores, marcou predominantemente as relações sociais durante o século XX e pode se revestir de diferentes formas, desde a eliminação física do outro, até a coação interna, mediante a regulação de costumes e moralidades. Nesse modo de nos situarmos diante do outro, assumimos uma visão binária e dicotômica. Em um lado separamos os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, cultos, defensores da liberdade e da paz. Em outro, deixamos os outros: os maus, os falsos, os bárbaros, os ignorantes e os terroristas. Se nos identificamos com os primeiros, o que temos a fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar os outros. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa maldade e nos deixamos salvar, passando para o lado dos bons, ou nos confrontamos violentamente com eles. Como essa primeira perspectiva se traduz na escola? Mostra-se presente quando: (a) atribuímos o fracasso escolar dos(as) alunos(as) às suas características sociais ou étnicas; (b) diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem social dos(as) estudantes, considerando que alguns têm maior potencial que outros e, para desenvolvermos uma educação de qualidade, não podemos misturar estudantes de diferentes potenciais; (c) nos situamos, como professores(as), diante dos(as) alunos(as), com base em estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; (d) valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos afetivos presentes nos processos educacionais; (e) privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a artística etc.

Ao considerarmos o outro como sujeito pleno de uma marca cultural, estamos concebendo-o como membro de uma dada cultura, vista como uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. O outro, ainda que não seja a fonte de todo mal, é diferente de nós, tem uma essência claramente definida, distinta da que nos caracteriza. Na área da educação, essa visão se expressa, por exemplo, quando nos limitamos a abordar o outro de forma genérica e "folclórica", apenas em dias especiais, usualmente incluídos na lista dos festejos escolares, tais como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra. Já a expressão o outro como alguém a tolerar convida tanto a admitir a existência de diferenças quanto a aceitá-las. Nessa admissão, contudo, reside um paradoxo. Se aceitamos, por princípio, todo e qualquer diferente, deveríamos aceitar os grupos cujas marcas são comportamentos anti-sociais ou opressivos, como os racistas. Que consequências a adoção dessa perspectiva pode ter para a prática pedagógica? Julgamos que a simples tolerância pode nos situar em uma posição débil, evitando que tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea. Pode impedir que polemizemos, levando-nos a assumir a conciliação como valor último. Pode incentivar-nos a não questionar a "ordem", vendo-a como comportamentos a serem inevitavelmente cultivados. Poderíamos acrescentar outras formas de nos situar diante dos outros. No entanto, acreditamos que a tipologia proposta por Skliar e Duschatzky expressa as posições mais presentes na nossa sociedade hoje, evidenciando a complexidade das questões relacionadas à alteridade e à diferença. O que desejamos destacar é que o modo como concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos outros. Portanto, é importante promovermos processos educacionais nos quais identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos outros.

O currículo como um espaço de crítica cultural

Apresentamos agora outro princípio, fortemente relacionado aos anteriores: sugerimos que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir alguns dos artefatos culturais que circundam o(a) aluno(a). A ideia é tornar o currículo um espaço de crítica cultural. Como fazê-lo? Um dos caminhos é abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita. Músicas populares, danças, filmes, programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras, jogos, peças de teatro, poemas, revistas e romances precisam fazer-se presentes nas salas de aula. Da mesma forma, levando-se em

NOVA CONCURSOS

conta a importância de ampliar os horizontes culturais dos(as) estudantes, bem como de promover interações entre diferentes culturas, outras manifestações, mais associadas aos grupos dominantes, precisam ser incluídas no currículo. A intenção é que a cultura dos estudantes e da comunidade possa interagir com outras manifestações e outros espaços culturais como museus, exposições, centros culturais, música erudita, clássicos da literatura. Se aceitarmos a inexistência, no mundo contemporâneo, de qualquer "pureza cultural", se pretendermos abrir espaço na escola para a complexa interpenetração das culturas e para a pluralidade cultural, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo e ser objeto de apreciação e crítica. Talvez fosse útil, para o desenvolvimento do que sugerimos, que discutíssemos, na escola, com que recursos podemos contar em nossa comunidade e como fazer para que outros recursos venham, de alguma forma, a tornar-se familiares a nossos(as) alunos(as). ... Abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita.

Nessa perspectiva, há um ponto que desejamos destacar. Ao intentarmos transformar a escola em um espaço cultural, estamos convidando cada professor(a), como intelectual que é, a desempenhar o papel de crítico(a) cultural. Estamos considerando que a atividade intelectual implica o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, do que nos é apresentado como natural, questionamento esse que visa, fundamentalmente, a mostrar que as coisas não são inevitáveis. A atividade intelectual centra-se, assim, na crítica da cultura em que estamos imersos. Como se expressa essa atividade na prática curricular? Julgamos que cabe à escola, por meio de suas atividades pedagógicas, mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis e que tudo que passa por natural precisa ser questionado e pode, consequentemente, ser modificado. Cabe à escola levá-lo a compreender que a ordem social em que está inserido define-se por ações sociais cujo poder não é absoluto. O que existe precisa ser visto como a condição de uma ação futura, não como seu limite. Nossos questionamentos devem, então, provocar tensões e desafiar o existente. Podem não mudar o mundo, mas podem permitir que o aluno o compreenda melhor. Como nos diz Bauman, "para operar no mundo (por contraste a ser 'operado' por ele) é preciso entender como o mundo opera". A crítica de diferentes artefatos culturais na escola pode, por exemplo, levar-nos a identificar e a desafiar visões estereotipadas da mulher propagadas em anúncios; imagens desrespeitosas de homossexuais difundidas em programas cômicos de televisão; preconceitos contra povos não ocidentais evidentes em desenhos animados; mensagens encontradas em revistas para adolescentes do sexo feminino (e da classe média) que incentivam o uso de drogas, o consumismo e o individualismo; estímulos à erotização precoce das meninas, visíveis em brinquedos e programas infantis; presença e aceitação da violência em filmes, jogos e brinquedos. Outros exemplos poderiam ser citados, reforçando-nos o ponto de vista de que os produtos culturais à nossa volta nada têm de ingênuos ou puros; ao contrário, incorporam intenções de apoiar, preservar ou produzir situações que favorecem certos grupos e outros não. Tais artefatos, como se tem insistentemente acentuado, desempenham, junto com o currículo escolar, importante papel no processo de formação das identidades de nossas crianças e nossos adolescentes, devendo constituir- se, portanto, em elementos centrais de crítica em processos curriculares culturalmente orientados.

O currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas

Como intelectual que é, todo(a) profissional da educação precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente. Precisa, assim, situar-se frente aos problemas econômicos, sócio-políticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais. Sem esse esforço, será impossível propiciar ao(à) aluno(a) uma compreensão maior do mundo em que vive, para que nele possa atuar autonomamente. Sem esse esforço, será impossível a proposição de alternativas viáveis, decorrentes de reflexões e investigações cuidadosas e rigorosas. Daí a necessidade de um posicionamento claro e de um comprometimento com a pesquisa. Será possível e desejável que nós, profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, venhamos a nos envolver com pesquisa? Julgamos que sim. Propomos que todo(a) profissional da educação venha, de algum modo, a participar de pesquisas sobre sua prática pedagógica ou administrativa, sobre a disciplina que ensina, sobre os saberes docentes, sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre a educação em geral, sobre a sociedade em que vivemos ou sobre temas diversificados (não incluídos no currículo). Consideramos que gestores e docentes precisam organizar os tempos e os espaços escolares para abranger as atividades de pesquisa aqui propostas. É fundamental que, nesse esforço, se verifiquem os recursos necessários e os recursos com que se pode contar. A comunidade em que a escola se situa pode e deve participar tanto do planejamento como da implementação dos estudos.

A Secretaria de Educação deve ser chamada a colaborar. A pesquisa do(a) professor(a) da escola básica certamente difere da pesquisa levada a cabo na universidade e nos centros de pesquisa, o que, entretanto, não a torna inferior. A participação em pesquisa pode mesmo contribuir para que o trabalho do profissional da educação venha a ser mais valorizado. Estamos defendendo, em resumo, que se torne o currículo, em cada escola, um espaço de pesquisa. A pesquisa, concebida em um sentido mais amplo, reiteramos, não está restrita à universidade. Como professores(as)/ intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores(as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e/ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa. Nesse processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta por melhorá-lo. Nesse processo, poderemos despertar nos alunos e nas alunas o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender, no conhecer coisas novas. Não deveríamos, então, começar, já na próxima reunião de professores(as) de nossa escola, a refletir sobre como tornar o currículo um espaço de estudos e de pesquisas? Estamos certos de que essa discussão pode ser extremamente estimulante e proveitosa.

Referência:

BRASIL: Ministério da Educação. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília, 2007.

TENDÊNCIA PEDAGÓGICAS

Neste texto objetiva-se sistematizar as características do pensamento pedagógico de diferentes autores sobre a contextualização dos ambientes educativos de onde emergem a compreensão de homem, mundo e sociedade; compreender o papel do professor, do aluno, da escola e dos elementos que compõem o ambiente escolar; estabelecer relação entre as tendências pedagógicas e a prática docente que os professores adotam na sala de aula. Além disso, busca-se verificar os pressupostos de aprendizagem empregados pelas diferentes tendências pedagógicas na prática escolar brasileira, numa tentativa de contribuir, teoricamente, para a formação continuada de professores.

As tendências pedagógicas definem o papel do homem e da educação no mundo, na sociedade e na escola, o que repercute na prática docente em sala de aula graças a elementos constitutivos que envolvem o ato de ensinar e de aprender.

A seguir, serão apresentados, os pensamentos pedagógicos dos estudiosos Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Fernando Becker e Maria das Graças Nicoletti Mizukami.

a) Paulo Freire: Educação Bancária e Problematizadora

Abordar o pensamento pedagógico de Paulo Freire não significa enquadrá-lo em um campo teórico determinado nem testar a validade científica da sua pedagogia. Todavia, é de fundamental importância para a formação de qualquer profissional de Educação que se faça uma leitura e reflexão sobre sua obra, buscando estabelecer uma vivência teórico-prática durante toda a nossa ação docente. A esse respeito, o próprio Freire sempre chamava a atenção para um novo conhecimento que é gerado e produzido na tensão entre a prática e a teoria.

A história de Paulo Freire nos deixa uma grande herança: a sua práxis político-pedagógica e a luta pela construção de um projeto de sociedade inclusiva. Discutir a sua pedagogia é um compromisso de todos nós que lutamos por inclusão social, por ética, por liberdade, por autonomia, pela recuperação da memória coletiva e pela construção de um projeto para uma escola cidadã.

Em Pedagogia do Oprimido (1982), Paulo Freire fala sobre a prática docente sob a forma de Educação Bancária e Educação Problematizadora – também chamada de Libertadora, pois se propõe a conscientizar o educando de sua realidade social. Para Freire, há duas concepções de educação: uma bancária, que serve à dominação e outra, problematizadora, que serve à libertação. Nesse sentido, faz uma opção pela educação problematizadora que desde o início busca a superação educador-educando. Isso nos leva a compreender um novo termo: educador-educando com educando-educador.

Quadro-síntese da concepção da Educação Bancária e Educação Problematizadora de Paulo Freire (1982).

	Educação Bancária	**Educação Problematizadora**
Ensino	O aluno é o banco em que o mestre deposita o seu saber que vai render largos juros, em favor da ordem social que o professor representa.	"Para o educador-educando [...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada".
Método	A narração é a técnica utilizada pelo educador para depositar conteúdo nos educandos e conduzi-los à memorização mecânica.	Reforça a imprescindibilidade de uma educação realmente dialógica, problematizadora e marcadamente reflexiva, combinações indispensáveis para o desvelamento da realidade e sua apreensão consciente pelo educando.
Professor-aluno	O saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância.	A ação dialógica se dá entre os sujeitos "ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade somente pode realizar-se na comunicação". Abomina, dentre outras coisas, a dependência dominadora.
Aprendizagem	Conhecimento é algo que, por ser imposto, passa a ser absorvido passivamente.	O comprometimento com a transformação social é a premissa da educação Libertadora.

A partir desse quadro-síntese constata-se que a Educação Bancária fundamenta-se numa prática narradora, sem diálogo, para a transmissão e avaliação de conhecimento numa relação vertical – o saber é fornecido de cima para baixo – e autoritária, pois manda aquele que sabe.

O método da concepção bancária é a opressão, o antidiálogo. Configura-se então a educação exercida como uma prática da dominação, "em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam".

Na educação problematizadora, o conhecimento deve vir do contato do homem com o seu mundo, que é dinâmico, e não como um ato de doação. Supera-se, pois a relação vertical e se estabelece a relação dialógica, que supõe uma troca de conhecimento.

Freire (1982) destaca que o "educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa". Para o autor a dialogicidade é a essência da Educação Libertadora. Além disso, outras características são necessárias para que ela se concretize tais como: colaboração, união, organização e síntese cultural.

Ao desenvolver uma epistemologia do conhecimento, Freire parte de uma reflexão acerca de uma experiência concreta para desenvolver sua metodologia dialética: ação--reflexão- ação. Metodologia que parte da problematização da prática concreta, vai à teoria estudando-a e reelaborando-a criticamente e retorna à prática para transformá-la. Nesta concepção, o diálogo se apresenta como condição fundamental para sua concretização.

Ele nos apresenta sua teoria metodológica a partir da sua prática refletida na alfabetização de jovens e adultos, iniciada na década de 1960. O trabalho, que foi denominado como "método Paulo Freire", ou "método de conscientização" foi desenvolvido, a partir de uma leitura de mundo, em cinco fases: levantamento do universo vocabular, temas geradores e escolha de palavras geradoras, criação de situações existenciais típicas do grupo, elaboração de fichas-roteiro e leitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas. Apesar do reconhecimento da qualidade emancipatória do processo de alfabetização divulgada e experienciada em vários países, Freire insistiu que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas. Nesse sentido, o da reinvenção, é que acreditamos nas possibilidades didáticas das experiências com a pedagogia freireana.

Ele reforça a importância da participação democrática e o exercício da autonomia para construção dos projetos político-pedagógicos. Em oposição, condena os novos pacotes pedagógicos impostos sem a participação da comunidade escolar e incentiva a incorporação de múltiplos saberes necessários à prática de educação crítica. Para isso, referencia o respeito aos saberes socialmente construídos na prática comunitária e sugere que se discuta com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos e às razões políticas ideológicas.

b) José Carlos Libâneo: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista

Libâneo classifica as tendências pedagógicas, segundo a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, em Pedagogia Liberal – subdividida em tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista – e Pedagogia Progressista – que se subdivide em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Segundo LIBÂNEO (1994), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

As Tendências Pedagógicas Liberais tiveram seu início no século XIX, tendo recebido as influências do ideário da Revolução Francesa (1789), de "igualdade, liberdade, fraternidade", que foi, também, determinante do liberalismo no mundo ocidental e do sistema capitalista, onde estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, o que se denominou como sociedade de classes. Sua preocupação básica é o cultivo dos interesses individuais e não-sociais. Para essa tendência educacional, o saber já produzido (conteúdos de ensino) é muito mais importante que a experiência do sujeito e o processo pelo qual ele aprende, mantendo o instrumento de poder entre dominador e dominado.

Na Tendência Liberal Tradicional, é tarefa do educador fazer com que o educando atinja a realização pessoal através de seu próprio esforço. O cultivo do intelecto é descontextualizado da realidade social, com ênfase para o estudo dos clássicos e das biografias dos grandes mestres. A transmissão é feita a partir dos conteúdos acumulados historicamente pelo homem, num processo cumulativo, sem reconstrução ou questionamento. A aprendizagem se dá de forma receptiva, automática, sem que seja necessário acionar as habilidades mentais do educando além da memorização.

Seu método enfatiza a transmissão de conteúdos e a assimilação passiva. É ainda intuitivo, baseado na estimulação dos sentidos e na observação. Através da memorização, da repetição e da exposição verbal, o educador chega a um interrogatório (tipo socrático), estimulando o individualismo e a competição. Envolve cinco passos que, segundo Friedrich Herbart, são os seguintes: preparação, recordação, associação, generalização e aplicação.

Libâneo (1994) afirma ainda que o ensino é centrado no professor que expõe e interpreta o conhecimento. Às vezes, o conteúdo de ensino é apresentado com auxílio de objetos, ilustrações ou exemplos, embora o meio principal seja a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos "gravam" o assunto para depois reproduzi-lo quando forem interrogados pelo professor ou através das provas. Para isso, é importante que o aluno "preste atenção" para que possa registrar mais facilmente, na memória, o que é transmitido.

Desse modo, o aluno é um recebedor do conteúdo, cabendo-lhe a obrigação de memorizá-lo. Os objetivos das aulas, explícitos ou não no planejamento dos professores, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura.

O conteúdo a ser ensinado é tratado isoladamente, isto é, desvinculado dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método de ensino é dado pela lógica e sequência do assunto, modo pelo qual o professor se apoia para comunicar-se desconsiderando o processo cognitivo desenvolvido pelos alunos para aprender. Todavia, alguns 5 métodos intuitivos foram incorporados ao ensino tradicional, baseando-se na apresentação de dados ligados à sensibilidade dos alunos de modo que eles pudessem observá-los e, a partir daí, formar imagens mentais. Muitos professores ainda acham que "partir do concreto" constitui-se na chave do ensino atualizado. Essa ideia, entretanto, já fazia parte da Pedagogia Tradicional porque o concreto (mostrar objetos, ilustrações, gravuras, entre outros) serve apenas para que o aluno grave na mente o que é captado pelos sentidos. O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com o seu próprio pensamento. A aprendizagem é, portanto, receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, embora tenham surgido nos últimos anos inúmeras propostas de renovação das abordagens do processo ensinoaprendizagem, como as sugestões presentes nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Pedagogia Renovada, por outro lado, retoma aspectos referentes às perspectivas progressivistas baseadas em John Dewey, bem como a não-diretiva inspirada em Carl Rogers, a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras. Todavia, o que caracteriza fortemente os conhecimentos e a experiência da Didática brasileira vem, em sua maioria, do movimento da Escola Nova (entendida como "direção da aprendizagem" e que considera o aluno como sujeito da aprendizagem). Nessa concepção pedagógica, o professor deve deixar o aluno em condições mais adequadas possíveis para que possa partir das suas necessidades e ser estimulado pelo ambiente para vivenciar experiências e buscar por si mesmo o conhecimento.

Segundo Libâneo (1994), essa tendência, no Brasil, segue duas versões distintas: a Renovada Progressivista (que se refere a processos internos de desenvolvimento do indivíduo; não confundir com progressista, que se refere a processos sociais) ou Pragmatista, inspirada nos Pioneiros da Escola Nova, e a Tendência Renovada não-Diretiva, inspirada em Carl Rogers e A. S. Neill, que se volta muito mais para os objetivos de desenvolvimento pessoal e relações interpessoais (sendo que este último não chegou a desenvolver um sistema a respeito dos métodos da educação). Seu método de ensino é o ativo, que inicialmente se caracteriza pelo método "aprender fazendo" e, após a junção dos cinco passos propostos por Dewey (experiência, problema, pesquisa, ajuda discreta do professor, estudo do meio natural e social), desenvolve o "aprender a aprender", que, privilegiando os estudos independentes e também os estudos em grupo, seleciona uma situação vivida pelo educando que seja desafiante e que careça de uma solução para um problema prático. Para Saviani, por estes motivos e outros de ordem política, a Escola Nova, seguidora dessas vertentes, acaba por aprimorar o ensino das elites e rebaixar o das classes populares. Mas, mesmo recebendo esse tipo de crítica, podemos considerá-la como o mais forte movimento "renovador" da educação brasileira.

Para a tendência renovada, o papel da educação é o de atender as diferenças individuais, as necessidades e interesses dos educandos, enfatizando os processos mentais e 6 habilidades cognitivas necessárias à adaptação do homem ao meio social. O educando é, portanto, o centro e sujeito do conhecimento.

Nessa perspectiva, Libâneo (1994) afirma que o aluno aprende melhor tudo o que faz por si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, de ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno frente a situações que mobilizem suas habilidades intelectuais de criação, de expressão verbal, escrita, plástica, entre outras formas de exercício cognitivo. O centro da atividade escolar, portanto, não é o professor nem a matéria, mas o aluno em seu caráter ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos.

Assim, essa didática ativa valoriza métodos e técnicas como o trabalho em grupo, as atividades cooperativas, o estudo individual, as pesquisas, os projetos, as experimentações, dentre outros, bem como os métodos de reflexão e método científico de descobrir conhecimentos. Tanto na organização das experiências de aprendizagem como na seleção de métodos, importa o processo de aprendizagem e não diretamente o ensino. O melhor método é aquele que atende às exigências psicológicas do aprender.

Em síntese, a tendência dessa escola é deixar os conhecimentos sistematizados em segundo plano, valorizando mais o processo de aprendizagem e os fatores que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais de quem aprende. Desse modo, os adeptos dessa tendência didática acreditam que o professor não ensina, mas orienta o aluno durante o processo de aprendizagem, sugerindo assim uma didática não diretiva no ensinoaprendizagem. Isso porque o conhecimento ocorre a partir de um processo ativo de busca do aprendiz e orientado pelo professor, constituindo-se, então, o eixo norteador da ação educativa, centrada nas atividades de investigação.

A Tendência Liberal Tecnicista tem seu início com o declínio, no final dos anos 60, da Escola Renovada, quando, mais uma vez, sob a instalação do regime militar no país, as elites dão ênfase a um outro tipo de educação direcionada às massas, a fim de conservar a posição de dominação, ou seja, manter o status quo dominante.

Atendendo os interesses da sociedade capitalista, inspirada especialmente na teoria behaviorista, corrente comportamentalista organizada por Skinner e na abordagem sistêmica de ensino, traz como verdade absoluta a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade.

Negando os determinantes sociais, o tecnicismo tinha como princípios a racionalidade, a eficiência, a produtividade e a neutralidade científica, produzindo, no âmbito educacional, uma enorme distância entre o planejamento - preparado por especialistas e não por educadores, seus meros executores - e a prática educativa.

Nesse período, a educação passa a ter seu trabalho parcelado, fragmentado, a fim de produzir determinados produtos desejáveis pela sociedade capitalista e industrial. Muitas propostas surgem como enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, entre outras. Subordina a educação à sociedade, tendo como função principal a produção de indivíduos competentes, ou seja, a preparação da mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho a ser consolidado. Neste contexto, a pedagogia tecnicista termina contribuindo ainda mais para o caos no campo educativo, gerando, assim, a inviabilidade do trabalho pedagógico.

Seu método é o da transmissão e recepção de informações. Nele, o educando é submetido a um processo de controle do comportamento, a fim de que os objetivos operacionais previamente estabelecidos possam ser atingidos. Trata-se do "aprender fazendo".

Trata-se de uma tendência pedagógica que ganhou certa autonomia quando se constituiu especificamente como tendência independente, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem. De acordo com Libâneo (1994), essa orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das décadas que constituíram o regime militar de governo, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica desse regime político, então vigente.

Atualmente, ainda percebemos a predominância dessas características tecnicistas em alguns cursos de formação de professores, principalmente das áreas de Ciências e Matemática, com relação ao uso de manuais didáticos com essas características (tecnicistas), especificamente instrumentais. Essa tendência didática tem como objetivo a racionalização do ensino, o uso de meios e técnicas mais eficazes, cujo sistema de instrução é composto de:

- Especificação de objetivos instrucionais a serem operacionalizados;

- Avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos visando alcançar os objetivos;

- Ensino ou organização das experiências de aprendizagem;

- Avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos iniciais.

O arranjo mais simplificado dessa sequência resultou na seguinte sequência: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. O professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos. De acordo com essa tendência, os livros didáticos usados nas escolas eram, e ainda são, elaborados, em sua maioria, com base na tecnologia da instrução, ou seja, sob a forma de atividades dirigidas nas quais os alunos seguem etapas sequenciadas que os levem ao alcance dos objetivos previamente estabelecidos, sem que possam exercitar a sua criatividade cognitiva.

Se, nas Tendências Liberais, a escola possuía uma função equalizadora, nas Tendências Progressistas, derivada das teorias críticas, ela passa a ser analisada como reprodutora das desigualdades de classe e reforçadora do modo de produção capitalista.

Tendo surgido na França a partir de 1968 e no Brasil com a Revolução Cultural, nas Tendências Progressistas, a escola passa a ser vista não mais como redentora, mas como reprodutora da classe dominante. Snyders (1994) foi o primeiro a usar o termo "Pedagogia Progressista", partindo de uma análise crítica da realidade social, sustentando, implicitamente, as finalidades sociais e políticas da educação.

Nessa perspectiva, Libâneo (1994), designa à Pedagogia Progressista três tendências:

A Pedagogia Progressista Libertadora que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustenta os fins sociopolíticos da educação. Teve seu início com Paulo Freire, nos anos 60, rebelando-se contra toda forma de autoritarismo e dominação, defendendo a conscientização como processo a ser conquistado pelo homem, através da problematização de sua própria realidade. Sendo revolucionária, ela preconizava a transformação da sociedade e acreditava que a educação, por si só, não faria tal revolução, embora fosse uma ferramenta importante e fundamental nesse processo.

A teoria educacional freireana é utópica, em seu sentido de vir-a-ser, de inédito viável, expressões usadas por Freire, e esperançosa, porque deposita na transformação do homem a ideia de que mudar é possível e de que não estamos necessariamente imobilizados por estarmos submetidos a papéis pré-determinados em uma sociedade de classes. Segundo ele, apesar de os seguidores dessa tendência não terem tido a preocupação com uma proposta pedagógica explícita, havia uma didática implícita em seus "círculos de cultura", sendo cerne da atividade pedagógica a discussão de temas sociais e políticos, que a nós parece ser claro o método dialógico, usado para o despertar da consciência política.

A Pedagogia Progressista Libertária tem como ideia básica modificações institucionais, que, a partir dos níveis subalternos, vão "contaminando" todo o sistema, sem modelos e recusando-se a considerar qualquer forma de poder ou autoridade.

Percebemos esta tendência como decorrência de uma abertura para uma sociedade democrática, que vai se firmando lentamente a partir do início dos anos 80, com a volta dos exilados políticos e a liberdade de expressão nos meios acadêmicos, políticos e culturais do país. Firmando-se os interesses por escolas realmente democráticas e inclusivas e a ideia do projeto políticopedagógico da escola como forma de identificação política que atenda aos interesses locais e regionais, primando por uma educação de qualidade para todos. A participação em grupos e movimentos sociais na sociedade, além dos muros escolares, é incentivada e ampliada, trazendo para dentro dela a necessidade de concretizar a democracia, através de eleições para conselhos, direção da escola, grêmios estudantis e outras formas de gestão participativa.

No Brasil, os libertários recebem a influência do pensamento de Celestin Freinet e suas técnicas nas quais os próprios alunos organizavam os seus planos de trabalho. O método de ensino é a própria autogestão, tornando o interesse pedagógico dependente de suas necessidades ou do próprio grupo.

Para Libâneo (1994), na didática centrada na Pedagogia Libertadora, o professor busca desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais e, por isso, ele é o coordenador ou o animador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos. Não há, portanto, uma proposta explícita de Didática e muitos dos seus seguidores, entendendo que toda didática resumir-se-ia ao seu caráter tecnicista, instrumental, meramente prescritivo, até recusam admitir o papel dessa disciplina na formação dos professores.

Há, nessa perspectiva pedagógica, uma didática implícita na orientação das atividades escolares de modo que o professor se coloque diante de sua classe como um orientador da aprendizagem dos seus alunos. Entretanto, essas atividades estão centradas na discussão de temas sociais e políticos, ou seja, o foco do ensino é a realidade social, em que o professor e os alunos estão envolvidos. Assim, eles analisam os problemas da realidade do contexto sócioeconômico e cultural da sua comunidade com seus recursos e necessidades, visando ao desenvolvimento de ações coletivas para a busca de descrição, análise e soluções para os problemas extraídos da realidade.

As atividades escolares não se constituem meramente da exploração dos conteúdos de ensino, já sistematizados nos livros didáticos ou previstos pelos programas oficiais, mas sim em um processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre as questões da realidade social de todos os envolvidos. Nesse processo, a discussão, os relatos da experiência vivida, a socialização das informações, a pesquisa participante, o trabalho de grupo, entre outros atos educativo-reflexivos, fazem emergir temas geradores que podem ser sistematizados de modo a consolidar o conhecimento pelo aluno, com as orientações do professor.

A tendência libertadora tem sido a perspectiva didática mais praticada com muito êxito em vários setores dos movimentos sociais, como sindicatos, associações de bairro, comunidades religiosas, entre outros. Parte desse êxito deve-se ao fato de tal tendência ser utilizada entre adultos que vivenciam uma prática política e em situações nas quais o debate sobre a problemática econômica, social e política pode ser aprofundado com a orientação de intelectuais comprometidos com os interesses populares.

A Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, tendo sido fortalecida a princípio na Europa e depois no Brasil, a partir da década de 80, foi considerada como sinônimo de pedagogia dialética, no sentido da "dialógica". Firmando-se como teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico, uma vez que concebe o homem através do materialismo histórico-marxista, trata-se de uma síntese superadora do que há de significado na Pedagogia Tradicional e na Escola Nova, direcionando o ensino para a superação dos problemas cotidianos da prática social e, ao mesmo tempo, buscando a emancipação intelectual do educando, 10 considerado um ser concreto, inserido num contexto de relações sociais. Da articulação entre a escola e a assimilação dos conteúdos por parte deste aluno concreto é que resulta o saber criticamente elaborado (Libâneo, 1990).

Essa tendência prioriza o domínio dos conteúdos científicos, os métodos de estudo, habilidades e hábitos de raciocínio científico, como modo de formar a consciência crítica face à realidade social, instrumentalizando o educando como sujeito da história, apto a transformar a sociedade e a si próprio. Seu método de ensino parte da prática social, constituindo tanto o ponto de partida como o ponto de chegada, porém, melhor elaborado teoricamente.

c) Fernando Becker: Pedagogia Diretiva, Pedagogia Não-Diretiva e Pedagogia Relacional

Fernando Becker (2001) desenvolveu a ideia de modelos pedagógicos e modelos epistemológicos para explicar os pressupostos pelos quais cada professor atua. Apresenta, então, três modelos: Pedagogia Diretiva, Pedagogia Não-Diretiva e Pedagogia Relacional.

Pedagogia Diretiva

Na Pedagogia Diretiva o professor acredita que o conhecimento é transmitido para o aluno. Este por sua vez, não tem nenhum saber, não o tinha no nascimento e não o tem a cada novo conteúdo. O professor, com essa prática, fundamenta-se numa epistemologia pela qual o sujeito é o elemento conhecedor, totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físicos e sociais. Essa epistemologia é representada da seguinte forma:

$$S \leftarrow O$$

O professor representa esse mundo na sala de aula, entendendo que somente ele, o professor, é o detentor do saber e pode produzir algum conhecimento novo ao aluno. Cabe ao aluno ouvir, prestar atenção, permanecer quieto e em silêncio e repetir, quantas vezes forem necessárias, escrevendo, lendo, até aderir ao que o professor deu como conteúdo.

Traduzindo o modelo epistemológico em modelo pedagógico temos:

$$A \leftarrow P$$

Assim, o professor ensina e o aluno aprende. Nesse modelo, nada de novo acontece na sala de aula, e se caracteriza por ser reprodução de ideologia e repetição.

Pedagogia Não-Diretiva

O professor torna-se um facilitador da aprendizagem, um auxiliar do aluno. O educando já traz um saber e é preciso apenas organizá-lo ou recheá-lo de conteúdo. O professor deve interagir o mínimo possível, pois acredita que o aluno aprende por si mesmo. A epistemologia que fundamenta essa postura pedagógica é apriorista: **11**

$$S \rightarrow O$$

Apriorismo vem de a priori, o que significa que aquilo que é posto antes vem como condição do que vem depois. Essa epistemologia sustenta a ideia de que o ser humano

nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética, bastando o mínimo de interferência do meio físico ou social para o seu desenvolvimento.

Segundo Becker (2001), o professor que segue essa epistemologia apriorista renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno.

A → P

Pedagogia Relacional

O professor admite que tudo que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para construir novos conhecimentos. Para esse professor, o aluno tem uma história de conhecimento percorrida e é capaz de aprender sempre. A disciplina rígida e a postura autoritária do professor são superadas através da construção de uma disciplina intelectual e regras de convivência que permitam criar um ambiente favorável à aprendizagem.

O professor acredita que o aluno aprenderá novos conhecimentos se ele agir e problematizar sua ação. Para que isso aconteça, torna-se necessário que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor traz para a sala de aula e considera significativo para sua aprendizagem que o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação do material.

S ⟷ O

O sujeito constrói seu conhecimento nas dimensões do conteúdo e da forma ou estrutura como condição prévia de assimilação. Nessa tendência, o professor além de ensinar, passa a aprender e o aluno, além de aprender, passa a ensinar.

A ⟷ P

d) Maria da Graça Nicoletti Mizukami: tendências pedagógicas e processo de ensino e aprendizagem Mizukami (1986) classifica o processo de ensino nas seguintes abordagens:

Abordagem tradicional A abordagem tradicional trata-se de uma concepção e uma prática educacional que persiste no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro diferencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram. Na concepção tradicional, o ensino é centrado no professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.

A construção do conhecimento parte do pressuposto de que a inteligência seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. Evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de onde se supõe o papel importante da educação formal e da instituição escola. Atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, anunciando leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal.

A educação é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola. Às vezes, coloca-se que, para que o aluno possa chegar, e em condições favoráveis, há uma confrontação com o modelo, é indispensável uma intervenção do professor, uma orientação do mestre. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. No processo de ensino-aprendizagem a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são "instruídos" e "ensinados" pelo professor. Os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados. Seus elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão "impressas" nos alunos, cópias de modelos do exterior que serão gravadas nas mentes individuais. Uma das decorrências do ensino tradicional, já que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que "aprendeu" apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Ignoram-se as diferenças individuais.

A relação professor-aluno é vertical, sendo que (o professor) detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. O professor detém os meios coletivos de expressão. A maior parte dos exercícios de controle e dos de exames se orienta para a reiteração dos dados e informações anteriormente fornecidos pelos manuais.

A metodologia se baseia na aula expositiva e nas demonstrações do professor a classe, tomada quase como auditório. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita exclusivamente a escutá-lo.

Abordagem comportamentalista

O conhecimento é uma "descoberta" e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Os comportamentalistas consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento, o conhecimento é o resultado direto da experiência.

Aos alunos caberia o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação, o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensinoaprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo, esforços e custos.

Nessa abordagem, se incluem tanto a aplicação da tecnologia educacional e estratégias de ensino, quanto estratégias de reforço no relacionamento professor-aluno.

Abordagem Humanista

Nesta abordagem é dada a ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano. Da ênfase ao crescimento que dela se resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo na sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada. O professor em si não transmite o conteúdo, dá assistência sendo facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências do aluno o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

Trata-se da educação centrada na pessoa, já que nessa abordagem o ensino será centrado no aluno. A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitam a aprendizagem de forma que seja possível seu

desenvolvimento tanto intelectual como emocional seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativas, de responsabilidade, autodeterminação que soubessem aplicar-se a aprendizagem no que lhe servirão de solução para seus problemas servindo-se da própria existência. Nesse processo os motivos de aprender deverão ser do próprio aluno. Autodescoberta e autodeterminação são características desse processo.

Cada professor desenvolverá seu próprio repertório de uma forma única, decorrente da base percentual de seu comportamento. O processo de ensino irá depender do caráter individual do professor, como ele se relaciona com o caráter pessoal do aluno. Assume a função de facilitador da aprendizagem e nesse clima entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na existência do estudante.

Isso implica que o professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. O aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes a aprendizagem que tem significado para eles. As qualidades do professor podem ser sintetizadas em autenticidade compreensão empática, aceitação e confiança no aluno.

Não se enfatiza técnica ou método para facilitar a aprendizagem. Cada educador eficiente deve elaborar a sua forma de facilitar a aprendizagem no que se refere ao que ocorre em sala de aula é a ênfase atribuída a relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas que possibilite liberdade para aprender.

Abordagem Cognitivista

A organização do conhecimento, processamento de informações estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc.

O conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo.

O processo educacional, consoante a teoria de desenvolvimento e conhecimento, tem um papel importante, ao provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, desequilíbrios esses adequados ao nível de desenvolvimento em que a criança vive intensamente (intelectual e afetivamente) cada etapa de seu desenvolvimento.

Segundo Piaget, a escola deveria começar ensinando a criança a observar. A verdadeira causa dos fracassos da educação formal, diz, decorre essencialmente do fato de se principiar pela linguagem (acompanhada de desenhos, de ações fictícias, narradas etc.) ao invés do fazer pela ação real e material.

Nesta abordagem, o ensino procura desenvolver a inteligência priorizando as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social. Caberá ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.

Uma das implicações fundamentais para o ensino é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo como o meio, por meio das ações do indivíduo. A ação do indivíduo, pois, é centro do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento.

Abordagem Sociocultural

Podemos situar Paulo Freire com sua obra, enfatizando aspectos sócio-político-cultural, havendo uma grande preocupação com a cultura popular, sendo que tal preocupação vem desde a II Guerra Mundial com um aumento crescente até nossos dias. Toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque.

Logo, a escola deve ser um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização o que indica uma escola diferente de que se tem atualmente, coma seus currículos e prioridades. A situação de ensino-aprendizagem deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A estrutura de pensar do oprimido está condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que o oprimido se forma. Nesta situação, a relação professor-aluno é horizontal, sendo que o professor se empenhará numa prática transformadora que procurará desmitificar e questionar, junto com o aluno.

Referências

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Vozes, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

CURRÍCULO NAS SÉRIES INICIAIS: A ÊNFASE NA COMPETÊNCIA LEITORA (ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO) E O DESENVOLVIMENTO DOS SABERES ESCOLARES DA MATEMÁTICA E DAS DIVERSAS ÁREAS DE CONHECIMENTO.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, consequentemente, metodológicas. Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – é o que prenuncia o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas: pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização. Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos,

mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos. Este artigo pretende discutir esses caminhos e descaminhos, de que se falará mais explicitamente no tópico final; a esse tópico final se chegará por dois outros que o fundamentam e justificam: um primeiro que busca esclarecer e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento, e um segundo que pretende encontrar, nas relações entre esses dois processos, explicações para os caminhos e descaminhos que vimos percorrendo, nas últimas décadas, na área da alfabetização.

Alfabetização, letramento: conceitos

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como "alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever", "alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar", e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas. Entretanto, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. Pode-se admitir que, no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que se ressignificasse o conceito de alfabetização; no plano pedagógico, porém, a distinção torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes.

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Distinção, mas indissociabilidade e interdependência: quais as consequências disso para a aprendizagem da língua escrita na escola?

Aprendizagem da língua escrita: alfabetização e/ou letramento?

Uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história do ensino da língua escrita no início da escolarização revela que, até os anos 80, o objetivo maior era a alfabetização (tal como acima definida), isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Em torno desse objetivo principal, métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentenciação, método global). Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita; embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentenciação), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas.

Assim, pode-se dizer que até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc.

Nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de "construtivismo", trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita.

No entanto, o foco no processo de conceitualização da língua escrita pela criança e a ênfase na importância de sua interação com práticas de leitura e de escrita como meio para provocar e motivar esse processo têm subestimado, na prática escolar da aprendizagem inicial da língua escrita, o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita, de que se ocupa a alfabetização, tal como anteriormente definida. Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo. Além disso, é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

Cabe salientar, porém, que não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos.

Caminhos e descaminhos

A aprendizagem da língua escrita tem sido objeto de pesquisa e estudo de várias ciências nas últimas décadas, cada uma delas privilegiando uma das facetas dessa aprendizagem. Para citar as mais salientes: a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonemagrafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc. Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras. Consequentemente, cada uma dessas facetas exige metodologia de ensino específica, de acordo com sua natureza, algumas dessas metodologias caracterizadas por ensino direto e explícito, como é o caso da faceta para a qual se volta a alfabetização, outras caracterizadas por ensino muitas vezes incidental e indireto, porque dependente das possibilidades e motivações das crianças, bem como das circunstâncias e do contexto em que se realize a aprendizagem, como é caso das facetas que se caracterizam como de letramento.

A tendência, porém, tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas e, por conseguinte, apenas uma metodologia: assim fazem os métodos hoje considerados como "tradicionais", que, como já foi dito, voltam-se predominantemente para a faceta fônica, isto é, para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita; por outro lado, assim também tem feito o chamado "construtivismo", que se volta predominantemente para as facetas referentes ao letramento, privilegiando o envolvimento da criança com a escrita em suas diferentes funções, seus diferentes portadores, com os muitos tipos e gêneros de texto. No entanto, os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento.

O emprego dos verbos integrar e articular retoma a afirmação anterior de que os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.

Referência:

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

Considerações sobre a Matemática no Ensino Fundamental

Atualmente, a sociedade, em especial, os educadores, defendem com muito empenho uma educação com qualidade social como um direito fundamental de todo cidadão, a ser assegurado pelo Estado. Além disso, identifica-se a qualidade social da educação pelas suas características de relevância, pertinência e equidade.

O objetivo deste texto é esboçar o sentido que assumem esses três requisitos no campo da formação matemática no Ensino Fundamental. Relevância: diz respeito aos elementos que compõem uma formação matemática que contribua para a plena inclusão de todos na vida social, em suas múltiplas dimensões.

Pertinência: refere-se à compreensão da complexidade e da diversidade dos fenômenos educacionais para a conquista de uma efetiva formação matemática. Equidade: trata do que é preciso fazer para, respeitadas as diferenças humanas e as especificidades dos contextos, oferecer a todos oportunidades iguais para usufruir o saber matemático, como um dos mais importantes bens culturalmente construídos pelo homem.

É claro que, nos limites deste trabalho, não se poderá dar conta da extensão e da complexidade das questões delineadas acima. O que se tenta é trazer alguns pontos para a reflexão dos professores que ensinam Matemática, com a expectativa de que sejam aprofundados por meio de outros estudos e, acima de tudo, venham a ser confrontados com a sua prática.

Matemática e Educação Matemática

A matemática no mundo de hoje

As atividades que envolvem a matemática estão presentes desde as ações mais simples do dia a dia às mais complexas realizações no campo da ciência e da tecnologia.

Nossa sociedade é permeada por tecnologias de base científica e intenso fluxo de informações de vários tipos. As mudanças no mundo do trabalho têm sido rápidas e profundas e requerem capacidade de adaptação a novos processos de produção e de comunicação. Nesse contexto, o cidadão, se vê, cada vez mais, chamado a resolver problemas para os quais aptidões matemáticas podem trazer uma valiosa contribuição.

Assim, é inegável que a matemática é relevante na vida cotidiana, na ciência, na tecnologia e indispensável ao homem em relação à sua participação na cultura contemporânea e no exercício da cidadania.

O conhecimento matemático

Em todas as épocas, as atividades matemáticas estiveram, entre as formas de interação do homem com o mundo físico, social e cultural, em intensidade e diversidade crescentes, relacionadas com a evolução histórica. As atividades matemáticas, movidas pela necessidade do homem de organizar e ampliar seu conhecimento e pela sua capacidade de intervenção sobre os fenômenos que o cercam, geraram, ao longo da evolução histórica, um corpo de saber — a Matemática, que é um campo científico extenso e diversificado. E, contrariamente ao que pensam muitos, é um campo em permanente evolução nos dias atuais e não um repertório de conhecimentos antigos e imutáveis.

Considerando o que é afirmado acima, a Matemática pode ser vista como uma fonte de modelos para os fenômenos nas mais diversas áreas. Tais modelos são construções abstratas que se constituem instrumentos para a compreensão desses fenômenos. Modelos matemáticos incluem conceitos, relações entre conceitos, procedimentos e representações simbólicas que, em um processo contínuo, passam de instrumentos na resolução de uma classe de problemas a objetos próprios de conhecimento.

Na verdade, há um caminho de mão dupla que, em um sentido, conduz os problemas dos outros campos da atividade humana para os modelos matemáticos abstratos e, no outro sentido, leva as especulações internas da matemática para as aplicações, muitas delas novas e inesperadas.

Assim, aprofundar o conhecimento sobre os modelos matemáticos fortalece a contribuição da Matemática para outras áreas do saber. No sentido oposto, buscar questões, cada vez mais complexas, nos outros campos do conhecimento, promove o desenvolvimento de novos modelos matemáticos. Essas duas ações fornecem bons alicerces para a prática da interdisciplinaridade, tão almejada nos dias atuais.

A validação do conhecimento em Matemática

Outra característica importante do conhecimento matemático está relacionada a seu método científico de validação. Os homens recorreram, nas atividades matemáticas, a diversos métodos para validar e organizar o conhecimento nesse campo do saber. Entre esses, o método axiomático-dedutivo, em especial, desde a civilização grega, predomina na Matemática e assume a primazia de ser o único método aceito, na comunidade científica, para a comprovação de um fato matemático. Os conceitos de axioma, definição, teorema e demonstração são centrais nesse método e, por extensão, passaram a ser, para muitos, a face mais visível da Matemática.

A esse respeito, no entanto, várias ressalvas se impõem. Primeiramente, o próprio conceito de rigor lógico nas demonstrações mudou, no decorrer da história, mesmo no âmbito da comunidade matemática. Em segundo lugar, trata-se de um método de validação do fato matemático, muito mais do que um método de descoberta ou de uso do conhecimento matemático. Na construção efetiva desse conhecimento, faz-se uso permanente da imaginação, de raciocínios indutivos, plausíveis, de conjecturas, de tentativas, de verificações empíricas, enfim, recorre-se a uma variedade complexa de outros procedimentos.

Além desses aspectos, embora a validação pelo método lógico-dedutivo seja privilegiada na Matemática, as questões de ensino e aprendizagem, associadas a tal método, estão longe de terem sido resolvidas. São conhecidas as dificuldades didáticas quando se busca, gradualmente, estabelecer a diferença entre os vários procedimentos de descoberta, invenção e validação e, em particular, procura-se fazer o estudante compreender a distinção entre uma prova lógico-dedutiva e uma verificação empírica, baseada na visualização de desenhos, na construção de modelos materiais ou na medição de grandezas.

Os campos de conteúdos da Matemática escolar

Na cultura escolar, nas duas últimas décadas, os conteúdos matemáticos a serem ensinados e aprendidos têm sido organizados em grandes campos. Embora se observem algumas variações, há razoável concordância entre as várias propostas de classificação desses conteúdos. Neste texto adotam-se cinco campos: números e operações; geometria; álgebra; grandezas e medidas; estatística, probabilidades, combinatória.

Esses agrupamentos têm tido um efeito positivo ao facilitarem o trabalho pedagógico. Entretanto, é indispensável que tais campos não sejam vistos como blocos estanques e autossuficientes. Além disso, é preciso considerar que a aprendizagem é mais eficiente quando os conhecimentos são revisitados, de forma progressivamente ampliada e aprofundada, durante todo o percurso escolar. Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer que a elaboração desses conhecimentos não ocorre de maneira espontânea, mas como consequência da mobilização de recursos metodológicos adequados, tema que será abordado mais adiante.

Matemática e linguagem

Outro aspecto importante da Matemática é a diversidade de formas simbólicas presentes em seu corpo de conhecimento: língua natural, linguagem simbólica, desenhos, gráficos, tabelas, diagramas, ícones, entre outros, que desempenham papel central, não só para representar os conceitos, relações e procedimentos, mas na própria formação desses conteúdos. Por exemplo, um mesmo número racional pode ser representado por símbolos, tais como ¼, 0,25, 25%, ou pela área de uma região plana ou, ainda, pela expressão "um quarto".

Uma função pode ser representada, entre outras possibilidades, por uma tabela, por um gráfico cartesiano ou por símbolos matemáticos.

Saber e saber fazer

As aptidões matemáticas são uma mescla intrincada de muitos elementos, entre os quais se destacam os conhecimentos e as habilidades.

Os conhecimentos constituem-se em um complexo conjunto de elaborações cognitivas associadas a conceitos e procedimentos, adquiridos nas diversificadas experiências da vida e também relacionadas a saberes explicitamente organizados e sistematizados pelo homem. No caso da Matemática, tais saberes sistematizados incluem conceitos, relações entre os conceitos, linguagem própria e procedimentos técnicos.

No entanto, tais conhecimentos só ganham significado em situações vivenciadas pelas pessoas. Nessas situações, elas são chamadas a mobilizar os conhecimentos e a ligá-los, de forma eficaz, às experiências práticas. Em outros termos, é necessário que todos tenham a capacidade e a oportunidade de administrar as mais diferentes situações da vida, pelo recurso a intuições, conceitos, princípios, informações, métodos, técnicas, como fruto de suas experiências pessoais.

Cada vez mais, defende-se a ideia de que é preciso saber e saber fazer Matemática. No contexto dessa discussão, mesmo que de forma simplificada, podemos associar o saber aos conhecimentos apreendidos pelo estudante, e o saber fazer à sua capacidade de mobilizar esses conhecimentos como resposta a um problema.

Habilidades matemáticas mais gerais

Indicar um conjunto de habilidades matemáticas mais gerais a serem construídas no decorrer da formação escolar é sempre uma tarefa difícil. Por isso, adverte-se que a relação que se indica a seguir deve ser encarada com cautela. Seu caráter abstrato torna indispensável que sua concretização seja fruto de um trabalho pedagógico para que essas habilidades sejam incorporadas, em cada situação, levando em conta as características do contexto educacional em questão, a maturidade cognitiva dos estudantes e seus conhecimentos prévios.

Além disso, tais habilidades não se realizam num vazio, mas apoiadas nos conhecimentos matemáticos a que estão intimamente associadas e sobre os quais serão tecidas considerações mais adiante, neste texto.

Assim, sem esquecer as interdependências entre elas, pode-se propor a seguinte relação de habilidades gerais para a formação matemática do estudante:

- interpretar matematicamente situações presentes nas diversas práticas sociais;
- estabelecer conexões entre os campos da Matemática e entre esta e as outras áreas do saber;
- raciocinar, fazer abstrações com base em situações concretas, generalizar, organizar e representar;
- comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem empregadas na Matemática;
- resolver problemas, criando estratégias próprias para sua resolução, que desenvolvam a iniciativa, a imaginação, a criatividade e a capacidade de avaliar as soluções obtidas;
- utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínio: dedutivo, indutivo, probabilístico, por analogia, plausível, entre outros;
- empregar as novas tecnologias de computação e informação (TIC).
- desenvolver a sensibilidade para as ligações da Matemática com as atividades estéticas nas criações culturais da humanidade;
- perceber a beleza das construções matemáticas, presente na simplicidade, na harmonia e na organicidade de suas construções;
- estabelecer conexões da Matemática com a dimensão lúdica das atividades humanas.

A Contextualização na Formação Matemática

Articulação entre o novo e o já adquirido

Os conhecimentos e habilidades não correspondem a capacidades prontas, acabadas, guardadas em gavetas para serem usadas quando for preciso. Eles estão feitos e se fazem, constantemente, na experiência de cada situação, quando são mobilizados conhecimentos e habilidades já adquiridos, ao mesmo tempo em que se constroem o que ainda não se sabe e aquilo que é necessário saber.

Uma das ideias mais destacadas nas novas tendências educacionais é a de que a criança, ao chegar à escola, traz muitos conhecimentos e habilidades matemáticas adquiridos em suas experiências nos diversos meios sociais em que circula. É indispensável que a escola, em particular o professor, possa estabelecer as articulações apropriadas entre esses conhecimentos e as habilidades já adquiridos e aqueles que serão vivenciados pela criança. É o difícil diálogo entre o que provém, de um lado, do senso comum, da intuição, das informações vagas, das estratégias pessoais e, do outro, dos conhecimentos e das habilidades mais sistematizadas e universais que fazem parte do ensino escolar. Esse diálogo é particularmente desafiador quando se trata da criança nos primeiros anos da escolaridade.

Os educadores matemáticos têm defendido a ideia de que os conceitos relevantes para a formação matemática atual devem ser abordados desde o início da formação escolar. Isso vale mesmo para conceitos que podem atingir níveis elevados de complexidade, como os de número racional, probabilidade, semelhança, simetria, entre muitos outros. Tal ponto de vista apoia-se na concepção de que a construção de um conceito pelas pessoas processa-se no decorrer de um longo período, de estágios mais intuitivos aos mais formais. Além disso, um conceito nunca é isolado, mas se integra a um conjunto de outros por meio de relações, das mais simples às mais complexas. Dessa maneira, não se deve esperar que a aprendizagem de conceitos e procedimentos se realize de forma completa e num período curto de tempo. Por isso, ela é mais efetiva quando os conteúdos são revisitados, de forma progressiva, ampliada e aprofundada, durante todo o percurso escolar. Convém lembrar, no entanto, que esses vários momentos devem ser sempre bem articulados, em especial, evitando-se a fragmentação ou as retomadas repetitivas.

Conexões internas à Matemática escolar

Ao longo de sua evolução, o conhecimento matemático foi sendo organizado em disciplinas e subdisciplinas, como Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística, probabilidade, entre outras. Essas divisões, paralelamente, foram repercutindo na matemática escolar. Na seção "Os campos de conteúdos da matemática escolar", vista anteriormente, foi mencionada uma possibilidade de organizar o conhecimento em campos de conteúdos da Matemática para o Ensino Fundamental que pode ser associado às disciplinas acima referidas.

Entretanto, nem a Matemática, nem a sua vertente escolar devem ser encaradas como uma justaposição de subdisciplinas estanques, mas como um conjunto de conhecimentos bem articulados entre si. O conceito de número e as operações numéricas, por exemplo, permeiam todas as áreas da Matemática, e a resolução de equações algébricas repousa em propriedades dos sistemas numéricos. Uma razão da inclusão das grandezas e medidas como um campo específico entre os que compõem a Matemática escolar reside na riqueza de suas conexões com outros campos da Matemática. Por exemplo, a origem dos números decimais e das frações é inseparável do problema da medida de grandezas.

Outra articulação desejada é a que se deve estabelecer entre os vários significados de um mesmo conceito no interior da própria Matemática escolar. Por exemplo, a operação de adição está associada às ideias de juntar, comparar e acrescentar. Além disso, também é importante buscar conexões entre as diversas representações de um mesmo conteúdo. É o caso das figuras geométricas, que podem ser associadas a objetos do mundo físico, a desenhos ou a entes abstratos definidos com base em princípios lógicos.

Ligações entre a Matemática e outras disciplinas: a interdisciplinaridade

Em anos recentes, têm se multiplicado as análises sobre a maneira como as disciplinas escolares estão organizadas e o papel que desempenham no ensino e na aprendizagem, com destaque para a necessária incorporação da perspectiva da interdisciplinaridade. Nesse debate, critica-se a fragmentação do saber ensinado nas escolas, alimentada pela organização do currículo em disciplinas justapostas e estanques, que competem por seu espaço e seus objetivos particulares, distanciando-se do diálogo com outras disciplinas.

A prática da interdisciplinaridade ainda é rara. Para ser efetivamente praticada e ampliada, ela requer transformações amplas, que se estendam a todo o sistema educacional: os currículos, as modalidades de avaliação, a organização do tempo e dos espaços na escola, o livro didático, entre outros. Essa prática exige, em especial, mudanças nas formações inicial e continuada dos educadores, que exercem inegável papel na moldagem de suas concepções.

Convém observar, no entanto, que interdisciplinaridade não deve implicar uma diminuição da importância das áreas específicas do conhecimento. Ao contrário, uma perspectiva interdisciplinar adequada nutre-se do aprofundamento nas várias áreas do saber.

Para o diálogo interdisciplinar, é necessário que cada área específica contribua com saberes consistentes e aprofundados, que não sejam meras justaposições de conhecimentos superficiais, mas que —de fato — favoreçam conexões significativas entre esses conhecimentos.

Para tanto, é necessário um duplo movimento: em um sentido, procurar interligar vários saberes; buscar temas comuns a diferentes campos do conhecimento; tentar construir modelos para situações complexas presentes na realidade; em outro, buscar aprofundar o conhecimento disciplinar; construir modelos para um recorte específico da realidade. Encontrar a organização e o tempo pedagógicos para garantir esse conjunto de ações constitui em um dos maiores desafios para a concretização da perspectiva interdisciplinar na escola atual.

Convém mencionar que várias experiências têm sido propostas para incorporar a interdisciplinaridade na escola, como a pedagogia de projetos, o trabalho com temas integradores e com temas transversais.

As práticas sociais como fonte de contextualizações

A Matemática, como todo conhecimento, é produzida pelos homens em sua interação com os outros homens e com o mundo. Assim, o conhecimento matemático liga-se, sempre, a algum contexto. No entanto, essas ligações não são, em geral, explícitas e nem fáceis de serem desvendadas. Um dos sinais dessa dificuldade pode ser identificado nos legítimos reclamos dos estudantes: Por que é preciso estudar isso? Prá que serve a Matemática que nos tentam ensinar?

Cabe, então, aos responsáveis pela formação escolar, um importante papel: buscar conexões que deem significado aos conteúdos matemáticos. Nesse sentido, já foram mencionadas, em seções anteriores deste trabalho, conexões entre os subcampos da própria.

Matemática e também as várias ligações dela com outros saberes.

Contudo, devem ser buscadas contextualizações que incluam um leque mais variado de vivências dos estudantes. Quando se trata, em particular, das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma excelente fonte de contextualizações pode ser encontrada no universo infantil: vida doméstica; esportes; brincadeiras e jogos, histórias, músicas e em tantas outras atividades.

É um desafio fascinante tentar o diálogo do saber matemático – para muitos, tido como árido e pouco acessível – com a riqueza do imaginário das crianças e com a simplicidade dos seus jogos e de suas brincadeiras, sempre marcados pelo "faz de conta".

Outras contextualizações podem ser construídas com base em atividades de compra e venda, reais ou fictícias, que contribuem para a atribuição de significado às operações básicas. Lidar com preços de mercadorias em diversas embalagens ou com contas de água, luz e telefone, por exemplo, permite um contato importante com os conceitos de grandezas e de medidas, além de propiciar discussões de natureza socioeconômica, desde que compatíveis com o mundo da criança.

Mas, é preciso cuidado com contextualizações artificiais, em que as situações apresentadas são apenas pretexto para a obtenção de números a serem usados em operações matemáticas. Por exemplo, recorrer-se às alturas dos montes Everest (8 844 m) e Aconcágua (6 959 m), exibidos em belas imagens, para "contextualizar" a multiplicação de 8 844 por 6 959.

Também é preciso cautela no uso de desenhos ou de imagens para "tornar mais concreta" a medição ou a comparação entre comprimentos. Por exemplo, no desenho em perspectiva de um dado de jogar, suas arestas não possuem, em geral, o mesmo comprimento, como têm na realidade.

Metodologias de Ensino e Aprendizagem da Matemática

Transformações no saber a ensinar

A contextualização não deve ser vista como a simples inserção de elementos das práticas sociais na formação matemática, mas como instrumento que permita ao estudante estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos, construídos historicamente, com os quais ele entrará em contato. Mesmo tendo sua origem nas práticas e nas necessidades sociais, o conjunto de conhecimentos que servirá de motor para as aprendizagens escolares precisará passar por algumas transformações. Ele deverá ser submetido, pelo conjunto do sistema educacional, a um processo de descontextualização, no qual se afasta das práticas sociais que lhe deram origem. Tal processo toma corpo nos referenciais curriculares e de avaliação, nos livros didáticos, entre outras formas. Chegando à escola, esse conjunto de conhecimentos deverá sofrer uma nova adaptação, para que possa ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno. Nesse momento, dois caminhos são possíveis.

No primeiro, o professor apresenta para os alunos o objeto de conhecimento descontextualizado, tal como chegou à porta da escola. No segundo, ele busca realizar uma contextualização desse objeto de conhecimento. Em qualquer dos casos, supõe-se que seu objetivo final é o estudante ser capaz de, ao final do processo de aprendizagem, reunir um conjunto de conhecimentos que lhe permita desenvolver as habilidades necessárias à resolução das situações e dos problemas que enfrentará não somente na continuidade de seus estudos, mas também em suas práticas sociais e cotidianas.

NOVA CONCURSOS

O foco na transmissão do conhecimento

O primeiro dos caminhos acima mencionados, no entanto, reflete a concepção do professor como emissor do conhecimento e o aluno como receptor. Ou seja, o professor ensina, geralmente por meio de seu discurso, e o aluno deve aprender, por meio de uma escuta atenta do discurso do professor. Essa escolha metodológica se baseia, geralmente, em três etapas: a apresentação do objeto de conhecimento, a oferta de exemplos de aplicação e uma extensa bateria de exercícios de fixação do conteúdo estudado.

A opção por esse caminho demanda estudantes bastante motivados e com grande capacidade de concentração, o que não parece ser o caso na maioria de nossas escolas, particularmente com estudantes de menor idade6. Na verdade, a predominância desse tipo de ensino em nosso sistema escolar tem sido apontada na literatura educacional como uma das causas das sérias dificuldades na aprendizagem.

O estudante como sujeito ativo da aprendizagem

No segundo caso, cabe ao professor promover uma recontextualização do conhecimento em jogo na relação didática, ou seja, promover uma situação de aprendizagem em que o conhecimento que se deseja que o estudante aprenda apareça na forma de uma situação a ser enfrentada, a qual se apresenta de maneira contextualizada. É como se, em certa medida, o estudante fosse levado a 'reconstruir' ou 'reinventar' o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula.

Ao adotar esse caminho, os papéis docente e discente invertem-se de maneira significativa. Enquanto ao professor cabe o papel de criar situações que levem os estudantes na direção da aprendizagem, estes devem realizar uma espécie de reconstrução do objeto de conhecimento. Essa escolha metodológica caminha no sentido inverso à anterior: nesse caso, o professor não parte da apresentação do conhecimento matemático, mas de uma situação previamente elaborada para que, no processo de resolução, o aluno construa seu próprio conhecimento. Resumindo, o estudante assume, nessa proposta metodológica, um papel essencial e ativo no processo, que se dará por meio da vivência de situações preparadas pelo professor.

O segundo caminho tem sido defendido, frequentemente, nos estudos em Educação Matemática, que têm colocado em evidência três escolhas metodológicas coerentes com essa opção: a resolução de problemas, a utilização da modelagem e o trabalho com projetos.

Resolução de problemas

De início, é preciso diferenciar a ideia de problema associada à metodologia em que se enfatiza a transmissão do conhecimento daquela ligada à metodologia em que o estudante é colocado em situação de ator principal no processo de aprendizagem. Na primeira escolha metodológica, é privilegiado o problema fechado, que se caracteriza por uma aplicação de conhecimentos já supostamente aprendidos pelo estudante. Nesse caso, já de antemão, o estudante é conduzido a identificar o conhecimento a ser utilizado em sua resolução, sem que haja maiores estímulos à construção de conhecimentos e à utilização do raciocínio matemático.

O uso exclusivo desse tipo de problema consegue mascarar a efetiva aprendizagem, à medida que, ao antecipar o conhecimento em jogo na situação, o estudante atua de forma mecânica e, muitas vezes, sem construir significado, na resolução do problema.

Em contraposição ao problema fechado, estudos em Educação Matemática têm colocado em evidência o trabalho com problemas abertos e situações-problema. Apesar de apresentarem objetivos diferentes, estes dois últimos tipos de problemas colocam o estudante, em certo sentido, em situação análoga àquela do matemático no exercício de sua atividade.

Diante deles, o estudante deve realizar tentativas de resolução, estabelecer hipóteses, testá-las e validar seus resultados8.

Modelagem matemática no ensino e aprendizagem

Em anos recentes, os estudos em Educação Matemática têm posto em evidência a ideia de modelagem matemática: "a arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real".

A modelagem matemática pode ser entendida como um método de trabalho científico. Nessa perspectiva, há coerência desse método com os pontos de vista expostos neste texto sobre as características da matemática como fonte de modelos para o conhecimento dos fenômenos da natureza e da cultura.

No entanto, neste momento, é a modelagem matemática como estratégia de ensino e aprendizagem que convém destacar, pela estreita conexão dessa estratégia com ações envolvidas na resolução de problemas abertos e de situações-problema.

De fato, quando a modelagem matemática propõe uma situação-problema ligada ao mundo real, com sua inerente complexidade, o estudante é chamado a mobilizar um leque variado de conhecimentos e habilidades: selecionar variáveis que serão relevantes para o modelo a construir; problematizar, ou seja, formular um problema teórico, na linguagem do campo matemático envolvido; formular hipóteses explicativas do fenômeno em causa; recorrer ao conhecimento matemático acumulado para a resolução do problema formulado (o que, muitas vezes, requer um esforço de simplificação, pelo fato de que o modelo originalmente pensado pode revelar-se matematicamente muito complexo); validar, isto é, confrontar as conclusões teóricas com os dados empíricos existentes, o que, quase sempre, leva à necessidade de modificação do modelo, que é essencial para revelar o aspecto dinâmico da construção do conhecimento.

Evidencia-se, além disso, que a estratégia de modelagem matemática no ensino e na aprendizagem tem sido apontada como um instrumento de formação de um estudante: comprometido com problemas relevantes da natureza e da cultura de seu meio; crítico e autônomo, na medida em que toma parte ativa na construção do modelo para a situação problema; envolvido com o conhecimento matemático em sua dupla dimensão de instrumento de resolução de problemas e de acervo de teorias abstratas acumuladas ao longo da história; que "faz Matemática", com interesse e prazer.

Projetos de ensino e aprendizagem

Do ponto de vista metodológico, a proposta de uma pedagogia de projetos de trabalho harmoniza-se com a da resolução de problemas abertos, de situações-problema ou a da modelagem matemática, tendo em comum com essas a valorização do envolvimento ativo do professor e dos estudantes nas ações desenvolvidas na sala de aula. Além disso, os projetos que articulem vários campos do saber são oportunidades adequadas à prática da interdisciplinaridade. Outra dimensão positiva dessa ação pedagógica é a possibilidade de escolha de projetos com temas de interesse da comunidade, que favoreçam o despertar do estudante para os problemas do contexto social e para a necessidade de ações que tornem mais justo e humano esse contexto.

Deve-se dar atenção, por outro lado, à harmonização dos projetos de trabalho de sala de aula com o projeto pedagógico maior da escola. Sem essa sintonia, agrava-se a fragmentação do trabalho escolar que tem sido apontada como um dos fatores que atuam negativamente na instituição escolar.

A Matemática e a Formação para a Cidadania

A convivência na complexa sociedade atual tem sido marcada por graves tensões sociais, geradas por persistentes desigualdades no acesso a bens e serviços e às esferas de decisão política, e pela supervalorização das ideias de mercado e de consumo, entre outras razões. Além disso, ainda prevalece no mundo uma ordem social contrária aos princípios da solidariedade e da igualdade de oportunidades para todos. Essa é uma situação indesejável, que precisa ser superada, e devemos buscar encontrar o papel da formação matemática que contribua para superá-la.

Uma formação que valorize a participação efetiva do estudante na sua aprendizagem e que incentive a sua autonomia, certamente, colabora para a construção da cidadania. O estímulo ao diálogo permanente entre todos que atuam na sala de aula — estudantes e professor — e o incentivo ao trabalho coletivo são outras ações que favorecem o desenvolvimento da capacidade de conviver harmonicamente em sociedade e de respeitar as diferenças entre as pessoas. A sala de aula de Matemática não é só um local para aprendizagem dessa disciplina e para a interação entre os estudantes, propiciada e mediada pelo professor; ela deve ser sempre uma oportunidade valiosa para o cultivo de condutas coletivas importantes para a vida social.

É preciso defender uma formação que reconheça saberes e práticas matemáticas dos cidadãos e das comunidades locais – que são aptidões prévias relativamente eficientes – sem que se abdique do saber matemático mais universal.

É preciso defender uma formação que reconheça saberes e práticas matemáticas dos cidadãos e das comunidades locais — que são aptidões prévias relativamente eficientes. Essa formação deve-se abdicar do saber matemático mais universal.

Conteúdos Matemáticos no Ensino Fundamental

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2009), em discussão na comunidade educacional, indicam, enfaticamente, a necessidade de um Ciclo de alfabetização, destinado a crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, sem deixar de lado a defesa do Ensino Fundamental como um todo integrado. Nos limites deste texto, opta-se por apresentar uma visão de conjunto da Matemática escolar que, se espera, seja abordada do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, acrescida, em alguns pontos, de comentários sobre o ciclo de alfabetização.

Números e operações

As atividades matemáticas no mundo atual requerem a capacidade de contar coleções, comparar e medir grandezas e realizar codificações, que dão significados ao conceito de número natural. É também indiscutível saber que ler e escrever números no sistema de numeração decimal são habilidades fundamentais, em particular no ciclo de alfabetização. Recomenda-se trabalhar, de maneira gradual e integrada, os diversos significados e propriedades das operações fundamentais de adição, subtração, multiplicação e divisão. É importante dar atenção especial à aquisição progressiva e gradual dos algoritmos formalizados, que se beneficiam do desenvolvimento do senso numérico, das propriedades das operações e das habilidades de cálculo mental.

Após o ciclo de alfabetização, a potenciação pode ser gradualmente estudada até seu desenvolvimento mais completo nos últimos anos do Ensino Fundamental, com ênfase no significado dessa operação, ou seja, na ideia de crescimento exponencial. A radiciação de índice 2 ou 3 (raiz quadrada e raiz cúbica), igualmente de forma lenta e significativa, pode ser abordada a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Os conceitos de número racional e de número inteiro estão presentes nas atividades matemáticas em quase todas as práticas sociais. Para sua aprendizagem eficiente, as pesquisas têm indicado a necessidade de se levarem em conta seus vários significados, suas diversas representações (por exemplo, as representações decimal e fracionária dos racionais) e a abordagem significativa de seus algoritmos, na qual desempenham papéis chave as ideias, bem contextualizadas, das operações nos naturais e nos inteiros e o conceito básico de equivalência nos racionais.

A noção de porcentagem é extremamente importante nas práticas sociais e é um conteúdo a ser abordado simultaneamente ao de número racional. No entanto, é preciso cuidado na progressão desses dois últimos conceitos, que só deveriam ser formalizados a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. O número irracional tem sua origem ligada a problemas no âmbito da própria Matemática, que é a existência de segmentos que não têm uma medida comum. Mas, atenção! Nesse caso, trata-se da medição abstrata e não daquela realizada com instrumentos físicos. Também surgem, por exemplo, nas raízes quadradas de números inteiros que não são quadrados perfeitos. As dificuldades conceituais associadas aos irracionais indicam que eles só sejam estudados nos anos finais do Ensino Fundamental. Em uma formação matemática sintonizada com os desafios do século XXI, não se pode deixar de lado o trabalho com o cálculo mental e as estimativas. Também não podemos prescindir do uso da calculadora, assunto que será mais aprofundado adiante neste texto. A respeito disso, as questões relativas ao ensino e à aprendizagem dessas habilidades são numerosas e desafiadoras.

NOVA CONCURSOS

Álgebra

As tendências atuais em Educação Matemática encaram a Álgebra como uma forma de pensar matematicamente, caracterizada, entre outros aspectos, pela busca de generalizações e de regularidades. Adotado esse ponto de vista, é recomendável que o ensino desse conteúdo seja desenvolvido desde a primeira etapa do Ensino Fundamental. Mas é importante preservar, cuidadosamente, no ciclo de alfabetização, a informalidade da abordagem, bem como evitar reduzir, nos anos posteriores, a álgebra a simples manipulação simbólica. Além disso, o trabalho com esse campo da Matemática escolar, após o emprego do raciocínio algébrico de maneira informal, realizado nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, deve passar a abordar, progressivamente, os conceitos de variável, expressão algébrica, igualdade algébrica, equações (do 1º e do 2º graus), proporcionalidade e função. Em particular, o aprofundamento desta última noção deve apoiar-se em situações do cotidiano do estudante, evitando-se a sistematização precoce.

Geometria

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular no ciclo de alfabetização, sugere-se que o trabalho com a Geometria seja centrado na exploração do espaço que envolve a criança. As situações em que ela seja levada a se situar no espaço que a cerca devem ser particularmente exploradas. Dessa maneira, em momentos iniciais, podem ser propostas atividades que levem o estudante a compreender as ideias de pontos de referência e deslocamentos e, gradualmente, de direção, sentido, ângulo, paralelismo, perpendicularidade e coordenadas cartesianas.

É também no espaço que cerca a criança que ela encontra as diferentes figuras geométricas, planas e espaciais, e identifica, de modo progressivo, suas propriedades. Os difíceis caminhos didáticos que favorecem a passagem gradual do mundo concreto para os entes geométricos abstratos passam sempre pelo emprego adequado de desenhos, de construções geométricas, de planificações, do uso de programas tecnológicos ou softwares de geometria dinâmica, de ampliação e de redução de figuras. Por esses caminhos, podem ser abordados importantes conceitos e resultados, tais como a semelhança e os Teoremas de Tales e de Pitágoras.

Grandezas e medidas

Os conceitos de grandeza e de medida de grandezas estão presentes nas múltiplas atividades das pessoas: no dia a dia, nas práticas profissionais, no mundo da tecnologia e da ciência. Por isso, a construção desses conceitos é tão importante e recomenda-se que seja iniciada desde os primeiros anos escolares, de maneira bastante informal no ciclo de alfabetização, sendo ampliada e aprofundada nos anos posteriores do Ensino Fundamental. A comparação de grandezas, que são atributos de objetos ou de fenômenos físicos, pode ocorrer de maneira informal e quase despercebida. São corriqueiras perguntas como: Quem está mais longe? Qual é a marca mais barata? Quanto tempo demora? Quanto pesa? Quanto custa? Qual é o mais curto?

Cabe ao ensino escolar, progressivamente, sistematizar e aprofundar tais questões, de modo que os estudantes possam construir as noções de medição e de unidade de medida (padronizada ou não) para um leque amplo de grandezas e começar a usar instrumentos de medição. No Ensino Fundamental, deve-se dar muita atenção às grandezas geométricas: comprimento (perímetro), área, volume (capacidade) e abertura de ângulo. Mas, outras grandezas podem ser estudadas, sempre em situações com significado: valor monetário (dinheiro), tempo, massa e temperatura. Grandezas determinadas pela razão de duas outras (kWh, velocidade, densidade, etc.) podem ser construídas com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como demandam alguma atenção as unidades de medida da informática: Kb, Mb, Gb, etc.

Estatística, probabilidades e combinatória

Muitos afirmam que uma grande inovação do conhecimento na segunda metade do século XX foi o relevo conquistado pelo campo da estatística, probabilidades e combinatória, cujo desenvolvimento está muito relacionado ao advento do computador e das ciências da computação e da informação. Novos conhecimentos tornaram indispensáveis mudanças na cultura escolar. As propostas curriculares mais recentes têm incluído como um novo campo de conteúdos a estatística, por meio da qual se procuram abordar o levantamento de dados sobre determinada questão da realidade física ou social, o tratamento, a organização, a apresentação e a interpretação desses dados (tabelas, dispositivos gráficos, medidas estatísticas, etc.) e a formulação de conclusões de natureza estatística. A teoria das probabilidades, em sua vertente escolar, serve como base para a estatística e também como modelo teórico para os fenômenos envolvendo a ideia de incerteza. As mencionadas propostas curriculares incluem, ainda, a combinatória, que lida, entre outros conteúdos, com a contagem sistemática de conjuntos discretos. Todos esses conteúdos podem se fazer presentes no ciclo de alfabetização, mas é preciso cuidado para se evitar a sua sistematização nessa fase.

Recursos Didáticos

O livro didático e a sala de aula

O livro didático traz para os processos de ensino e de aprendizagem mais um personagem, o seu autor, que passa a dialogar com o professor e com o estudante. Nesse diálogo, o livro é portador de escolhas sobre o saber a ser estudado – no nosso caso a Matemática –, os métodos adotados para que os estudantes consigam aprendê-lo mais eficazmente, a seleção e a organização dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade.

Cria-se, dessa maneira, uma teia de relações interligando quatro polos: um deles é formado pelo autor e o livro didático; o professor, o estudante e a Matemática compõem os outros três.

Uma reflexão sobre o livro didático, que procure contemplar o cenário complexo acima esquematizado, pode-se inspirar no estudo de Gérard & Roegiers11 para dele extrair um elenco das funções mais importantes desse livro em relação ao estudante e ao professor.

Tratando-se do estudante, tais funções podem ser:

- favorecer a aquisição de saberes socialmente relevantes;
- consolidar, ampliar, aprofundar e integrar os conhecimentos;
- propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades do estudante, que colaborem para aumentar sua autonomia;
- contribuir para a formação social e cultural e para o desenvolvimento da capacidade de convivência e de exercício da cidadania.

Com respeito ao professor:

- contribuir com o planejamento didático-pedagógico anual e com a gestão das aulas;
- oferecer subsídios à formação didático-pedagógica;
- auxiliar na avaliação da aprendizagem do estudante;
- favorecer a aquisição de saberes profissionais pertinentes, cumprindo o papel de texto de referência.

Para o desempenho satisfatório dessas funções, importa não só o que está contido no livro do aluno, mas também as orientações e os textos informativos incluídos no manual do professor.

Por outro lado, há situações em que o livro didático tem ocupado o papel dominante no ensino. Quando isso ocorre, é bom lembrar que, apesar de toda a sua importância, o livro não deve ser o único suporte do trabalho do professor. É sempre desejável buscar enriquecê-lo com outras fontes, a fim de ampliar ou aprimorar o conteúdo que ele traz e, acima de tudo, adequá-lo ao grupo de estudantes que o utilizam.

Nesse sentido, vale a pena valorizarmos cada dia mais a riqueza do material contido no acervo de livros complementares — paradidáticos — destinados aos primeiros anos do Ensino Fundamental, os quais têm sido distribuídos pelo Ministério da Educação tem distribuído para escolas públicas do país.

Mas é preciso cuidado. Por mais ajuda que os livros ofereçam, o professor é insubstituível e deve-se, sempre, procurar levar em consideração as especificidades sociais e culturais da escola, para que a formação integral do estudante seja mais efetiva.

Os jogos na formação matemática

O interesse pelos jogos matemáticos vem de longa data, tanto que existe, hoje, uma extensa bibliografia sobre o tema e um crescente interesse dos professores em incorporá-los a sua prática pedagógica. O ponto de vista privilegiado é o de que os jogos devem ser encarados como situações-problema e, baseando-se nelas, podem ser tratados conceitos e relações matemáticas relevantes para o ensino.

A denominação genérica "jogos matemáticos" pretende englobar situações-problema de vários tipos, como jogos que envolvem disputa entre duas pessoas ou entre pares, incluindo os clássicos e suas variações — por exemplo, o xadrez, o jogo de damas, o jogo da velha e muitos outros jogos de tabuleiro —, muitos deles com ricas ligações com as várias culturas regionais; quebra-cabeças de montagem ou movimentação de peças, como o tangram e os poliminós; os desafios, enigmas e paradoxos, formulados em linguagem do cotidiano e que requeiram raciocínio lógico para serem desvendados.

Vários aspectos têm sido apontados como pedagogicamente relevantes nas experiências com jogos nas aulas de Matemática. Em primeiro lugar, menciona-se a necessidade de desenvolver a dimensão lúdica, importante para o desenvolvimento integral do estudante. Ao lado disso, os jogos também são instrumentos importantes para favorecer a inserção do estudante em sua cultura.

Em segundo lugar, argumenta-se que ideias e relações matemáticas importantes estão presentes em uma enorme variedade de jogos e, por meio desses, é possível um encontro inicial e estimulante com ambos. Além disso, a busca de estratégias para a vitória ou para solucionar um desafio inclui, normalmente, uma variedade de questões de lógica ou de

Matemática. Esse fato possibilitaria a exploração de um mesmo jogo em diversos níveis, dependendo do estágio dos participantes.

No âmbito pedagógico, é fundamental o aspecto interativo propiciado pela experiência com jogos matemáticos. Os estudantes não ficam na posição de meros observadores, tomando conhecimentos de novos fatos. Ao contrário, transformam-se em elementos ativos, na tentativa de ganhar a partida ou na busca de um caminho para a solução do problema posto à sua frente. Certamente, tal atitude é extremamente positiva para a aprendizagem das ideias matemáticas subjacentes aos jogos. Além do mais, a vitória em uma partida ou a descoberta da solução de um desafio são experiências relevantes para fortalecer a autoconfiança, tão indispensável ao processo de aprendizagem. É bom lembrar, em contrapartida, que as derrotas repetidas e os insucessos frequentes diante dos desafios podem levar a frustrações e reforçar a ideia de incapacidade para compreender os fatos na área da Matemática.

O caráter recreativo da experiência com jogos pode tornar a Matemática mais atraente para os estudantes que desenvolveram reações sobre como lidar com esse conhecimento.

Outro mérito seria o de contribuir para atitudes positivas de convivência, pois, nos jogos não individuais, o estudante é chamado a negociar as regras do jogo, a respeitá-las, a colaborar com seus parceiros de jogo, a aprende a perder e a saber ganhar.

Deve-se, advertir, no entanto, que não é uma tarefa fácil trazer os jogos matemáticos para a escola. A complexidade de alguns jogos, mesmo os mais comuns, requer, de um lado, clareza sobre os vários conceitos matemáticos envolvidos e, de outro, um planejamento do momento e da maneira adequados para a sua utilização como recurso didático. Só assim, serão garantidos a riqueza conceitual, o prazer em participar da atividade e a conquista da autoconfiança dos estudantes.

História da Matemática como recurso didático

Uma das formas mais eficazes de atribuir significado aos conceitos matemáticos é contextualizá-los no processo de evolução histórica desses conceitos.

No entanto, ao trazermos a história da Matemática para a sala de aula, não podemos nos limitar à descrição de fatos ocorridos no passado ou à atuação de personagens famosos.

Em primeiro lugar, é importante que as articulações da matemática com as necessidades humanas de cada época sejam evidenciadas. Mais importante ainda, é preciso levar em conta as contribuições do processo de construção histórica dos conceitos e procedimentos matemáticos para a superação das dificuldades de aprendizagem desses conteúdos em sala de aula.

A construção progressiva dos números naturais, racionais, irracionais, negativos e imaginários ao longo da história é uma fonte importante para a didática atual desses conceitos. Por exemplo, refletir sobre as dificuldades históricas da chamada "regra dos sinais", relativa à multiplicação de números negativos, e discutir a criação dos números irracionais são iniciativas que podem contribuir bastante para o ensino desses conteúdos, particularmente para que o professor consiga associar as dificuldades de seus estudantes às dificuldades encontradas historicamente pelo homem no processo de desenvolvimento do conhecimento matemático.

As tecnologias de informação e a comunicação

As mudanças tecnológicas das últimas décadas repercutiram de forma evidente na Matemática, com o advento de novos recursos de armazenamento e comunicação de informações, de computação e de criação de "realidades virtuais".

Na escola, não só surgiram novos conteúdos curriculares, mas também se passou ao emprego de metodologias de ensino e aprendizagem com uso de novas tecnologias.

Um primeiro ponto a mencionar é o papel que a calculadora e o computador desempenham para, entre outras possibilidades, facilitar os cálculos com números de ordem de grandeza elevada; armazenar, organizar e dar acesso a grande quantidade de informações (banco de dados); fornecer imagens visuais para conceitos matemáticos; permitir a criação de "micromundos" virtuais para a simulação de "experimentos matemáticos"; permitir rápido acesso aos múltiplos recursos da Internet.

Por isso, o emprego da calculadora, ou do computador, não deve ser encarado como limitador do desenvolvimento das habilidades matemáticas para operar com números, como ainda tem sido entendido por muitos. Ao contrário, ambos devem ser vistos como instrumentos de expansão dessa capacidade de calcular. A competência de efetuar as operações básicas da aritmética, com números inteiros e racionais, continua sendo necessária para a formação básica de todos os cidadãos, respeitada a complexidade dessas operações.

O uso da calculadora, por exemplo, torna indispensável desenvolver no estudante a capacidade de efetuar cálculos mentais e estimativas. O cálculo por arredondamento é uma dessas estratégias, ao lado da estimativa da ordem de grandeza dos resultados das operações. A ampliação dessas capacidades vai permitir ao estudante controlar o resultado de cálculos realizados com a calculadora ou o computador e, dessa forma, não o deixar refém desses instrumentos.

Convém lembrar também que as novas tecnologias de ensino e aprendizagem não atuam por si sós e não podem sozinhas fazer com que os estudantes aprendam Matemática.

Dessa maneira, elas não diminuem o papel ou a responsabilidade do professor em sala de aula. Ao contrário, o planejamento didático das atividades a serem desenvolvidas assume lugar essencial entre as suas tarefas. E, tendo em conta o amplo leque de possibilidades que tais tecnologias oferecem, pode-se até dizer que o papel do professor fica mais amplo e complexo.

Outros recursos didáticos

As metodologias de ensino e aprendizagem mencionadas neste texto requerem de professores e estudantes o recurso permanente a variadas fontes de informação e a momentos de interação fora dos limites da sala de aula. As leituras complementares de livros, de jornais e revistas, as buscas na Internet, as sessões de vídeo, as visitas culturais, os grupos de estudo e os chamados "estudos do meio" são alguns dos recursos mais conhecidos, mas professores e estudantes devem exercitar a criatividade na busca de ampliar esse leque de possibilidades.

O recurso a materiais concretos nas aulas de Matemática tem sido defendido de forma muito frequente na literatura educacional. São numerosos os depoimentos de professores sobre os efeitos positivos do uso desses materiais na aprendizagem, entre os quais encontram-se modelos de figuras geométricas, moldes para montagem de figuras, maquetes, dobraduras, material dourado, ábaco, barras Cuisenaire, "dinheiro de fichas", e instrumentos de desenho e de medição.

No entanto, é preciso que se exerça permanente vigilância sobre alguns aspectos envolvidos no uso didático de materiais concretos. Deve-se evitar a ilusão de que o uso do material, por si só, exerça um papel positivo sobre a aprendizagem. Faz-se necessária uma ação prévia de análise das estruturas conceituais subjacentes ao material concreto: é preciso desvendar "a matemática do material", para que seja eficaz o seu emprego como instrumento auxiliar de aprendizagem.

Outro aspecto a mencionar é o emprego de medições realizadas em materiais concretos como uma maneira de levar o estudante a descobrir ou a comprovar propriedades geométricas. Embora essa abordagem possa ser útil no ensino introdutório das referidas propriedades, recomenda-se ter sempre em conta que todas as medições feitas no mundo material são necessariamente aproximadas. Por exemplo, em um triângulo abstrato, na Geometria escolar, a soma das medidas de seus ângulos internos é 180°. No entanto, em um triângulo construído de papel (ou desenhado no papel) a soma de seus ângulos, medidos com um transferidor, valendo-se de todo o cuidado, será apenas, aproximadamente, igual a 180°.

Considerações Finais

Este texto visa propiciar a reflexão sobre uma formação matemática que cumpra os requisitos de relevância, pertinência e equidade, na busca de uma educação com qualidade social. Aqui se defendeu que, para ser relevante, a formação precisa reconhecer a presença da matemática nas atividades humanas, das mais rotineiras às mais complexas. Deve, além disso, tornar acessível a todos o acervo de conhecimentos matemáticos historicamente acumulados. A relevância da formação nutre-se também da exploração das conexões do conhecimento matemático, seja entre as suas subdisciplinas, seja com outros saberes científicos, sem esquecer que todo conhecimento matemático relevante está associado a alguma prática social.

Como se reafirmou neste texto, a formação matemática pertinente começa por reconhecer a complexidade dos fenômenos de ensino e aprendizagem e a recorrer aos conhecimentos construídos na área didático-pedagógica. Nesses estudos, deslocou-se a atenção exclusiva ao ensino e passou-se a valorizar também a aprendizagem. Para tanto, metodologias de ensino e aprendizagem mais eficientes e recursos didáticos variados precisam ser experimentados.

O requisito da equidade traduziu-se, neste texto, pela indicação de características de uma formação que possibilite a todos o acesso ao conhecimento matemático. Essa formação deve valorizar os conhecimentos e habilidades já adquiridos pelas crianças e pelos jovens e o seu nível de desenvolvimento cognitivo; deve proporcionar também um espaço de construção coletiva de cidadãos críticos, autônomos e solidários.

Em vários pontos deste texto, foram feitas considerações sobre a função essencial a ser desempenhada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, ao lado do igualmente essencial e ativo papel a ser exercido pelo estudante. Também foi ressaltado um elenco variado e complexo de conhecimentos e habilidades matemáticas que o professor precisa mobilizar para o devido cumprimento de sua função. Cabe, então, às instâncias formadoras uma parcela fundamental de responsabilidade de dar oportunidade aos que vão ensinar, ou já ensinam, Matemática na escola, para a aquisição desses conhecimentos e habilidades.

LINGUAGENS

Os Conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Caracterização geral e eixos organizadores

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato.

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, conforme demonstra o quadro dos blocos de conteúdo:

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

O bloco de conteúdos "Língua escrita: usos e formas" subdivide-se em "Prática de leitura" e "Prática de produção de texto", que, por sua vez, se desdobra em "Aspectos discursivos" e "Aspectos notacionais".

A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos neste documento, mas estão organizados em função do eixo USO -> REFLEXÃO -> USO. Aparecem, portanto, como "Prática de leitura", "Prática de produção de texto" e "Análise e reflexão sobre a língua".

Sequência e organização dos conteúdos

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em função do eixo USO -> REFLEXÃO -> USO pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização. Para garantir esse tratamento cíclico é preciso sequenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens. São eles:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

É fundamental que esses critérios sejam utilizados de maneira articulada, de tal forma que, em cada escola, se possa organizar uma sequência de conteúdos que favoreça a aprendizagem da melhor maneira possível. Portanto, este documento indica critérios, mas a sequenciação dos conteúdos de ensino dentro de cada ciclo é responsabilidade da escola.

Os conteúdos de Língua Portuguesa e os Temas Transversais

A transversalidade em Língua Portuguesa pode ser abordada a partir de duas questões nucleares: o fato de a língua ser um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social.

NOVA CONCURSOS

Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), por tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação. Todos eles demandam tanto a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções quanto à capacidade de participação. Não cabe a este documento indicar quais devam ser os projetos de estudo ou os textos a serem trabalhados na sala de aula; o que aqui se faz são sugestões e referências para que as equipes das escolas possam planejar suas propostas. Recomenda-se que não se deixe de incluí-los, sob nenhum pretexto, nos critérios de eleição de princípios metodológicos, de projetos de estudo e de textos a serem oferecidos aos alunos.

Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. Nesse sentido, a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas.

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola.

Os conteúdos dos temas transversais, assim como as práticas pedagógicas organizadas em função da sua aprendizagem, podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade. Há inúmeras situações possíveis: produção e distribuição de livros, jornais ou quadrinhos, veiculando informações sobre os temas estudados; murais, seminários, palestras e panfletos de orientação como parte de companhas para o uso racional dos recursos naturais e para a prevenção de doenças que afetam a comunidade; folhetos instrucionais sobre primeiros socorros; cartazes com os direitos humanos, da criança, do consumidor, etc.

Os blocos de conteúdos e o tratamento didático

Considerações a Respeito do Tratamento Didático dos Conteúdos

A seguir são apresentados alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos, visando o alcance dos objetivos propostos para a área.

Parte-se da concepção de que determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, há uma estreita relação entre o que e como ensinar. Mais do que isso: parte-se do pressuposto de que a própria definição dos conteúdos é uma questão didática que tem direta relação com os objetivos colocados.

Um exemplo: se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é — muito mais do que a qualidade da produção — a atitude crítica diante do próprio texto.

Assim, o critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO **->**REFLEXÃO **->** USO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO **->** REFLEXÃO **->** AÇÃO, em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades linguísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar.

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência.

Língua Oral: Usos e Formas

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala "errada" dos alunos — por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada.

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha lugar no espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo.

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário diversificar as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam — fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las.

Não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. A linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento, mas o contrário também vale: as atividades relacionadas às diferentes áreas são, por sua vez, fundamentais para a realização de aprendizagens de natureza linguística.

A produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos:

• atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;

• atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;

• atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;

• atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas — dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda.

A exposição oral ocorre tradicionalmente a partir da quinta série, por meio das chamadas apresentações de trabalho, cuja finalidade é a exposição de temas estudados. Em geral o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. Possivelmente por se imaginar que a boa exposição oral decorra de outros procedimentos já dominados (como falar e estudar). No entanto, o texto expositivo — tanto oral como escrito — é um dos que maiores dificuldades apresenta, tanto ao produtor como ao destinatário. Assim, é importante que as situações de exposição oral frequentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries iniciais, intensificando-se posteriormente.

A preparação e a realização de atividades e projetos que incluam a exposição oral permitem a articulação de conteúdos de língua oral e escrita (escrever o roteiro da fala, falar a partir do roteiro, etc.). Além disso, esse tipo de atividade representa um espaço privilegiado de intersecção entre diferentes áreas do conhecimento, pois são os assuntos estudados nas demais áreas que darão sentido às atividades de exposição oral em seminários.

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos.

Além das atividades de produção é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena. Propostas desse tipo requerem a explicação prévia dos seus objetivos, a antecipação de certas dificuldades que podem ocorrer, a apresentação de pistas que possam contribuir para a compreensão, a explicitação das atitudes esperadas pelo professor ao longo da atividade, do tempo aproximado de realização e de outros aspectos que se façam necessários. Mais do que isso, é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor.

Língua Escrita: Usos e Formas

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da "fala letrada") e a fala influencia a escrita (o aparecimento de "traços da oralidade" nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida.

Prática de leitura

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores , pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador , do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

Tratamento Didático

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes "para quês" — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de

leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

Aprendizado Inicial da Leitura

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a ler, lendo": de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura. Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos.

Essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, consequentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma.

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infindável dessas atividades escolares.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixa-las para depois.

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor "jogou com as palavras" para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições:

• dispor de uma boa biblioteca na escola;

• dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;

• organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;

• planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;

• possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;

• garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;

• possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;

• quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;

• construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

Além das condições descritas, são necessárias propostas didáticas orientadas especificamente no sentido de formar leitores. A seguir são apresentadas algumas sugestões para o trabalho com os alunos, que podem servir de referência para a geração de outras propostas.

Leitura diária

O trabalho com leitura deve ser diário. Há inúmeras possibilidades para isso, pois a leitura pode ser realizada:

• de forma silenciosa, individualmente;

• em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e

• pela escuta de alguém que lê.

No entanto, alguns cuidados são necessários:

• toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes;

• nos casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações), essa negociação precisa ser fruto da compreensão do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos. Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário;

• ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar certo suspense quando for o caso, etc.;

• é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É completamente diferente ler em busca de significado — a leitura, de um modo geral — e ler em busca de inadequações e erros — a leitura para revisar. Esse é um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos.

Leitura colaborativa

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

Projetos de leitura

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de uma forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. Quando são de longa duração têm ainda a vantagem adicional de permitir o planejamento de suas etapas com os alunos. São ocasiões em que eles podem tomar decisões sobre muitas questões: controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial, etc.

Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado. Nos projetos em que é preciso expor ou ler oralmente para uma gravação que se destina a pessoas ausentes, por exemplo, uma circunstância interessante se apresenta: o fato de os interlocutores não estarem fisicamente presentes obriga a adequar a fala ou a leitura a fim de favorecer sua compreensão, analisando o tom de voz e a dicção, planejando as pausas, a entonação, etc. Os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções.

Alguns exemplos de projetos de leitura: produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para enviar a outras instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos.

Atividades sequenciadas de leitura

São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc.

Funcionam de forma parecida com os projetos — e podem integrá-los, inclusive —, mas não têm um produto final predeterminado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse.

Atividades permanentes de leitura

São situações didáticas propostas com regularidade e voltadas para a formação de atitude favorável à leitura. Um exemplo desse tipo de atividade é a "Hora de..." (histórias, curiosidades científicas, notícias, etc.). Os alunos escolhem o que desejam ler, levam o material para casa por um tempo e se revezam para fazer a leitura em voz alta, na classe. Dependendo da extensão dos textos e do que demandam em termos de preparo, a atividade pode se realizar semanalmente ou quinzenalmente, por um ou mais alunos a cada vez. Quando for pertinente, pode incluir também uma breve caracterização da obra do autor ou curiosidades sobre sua vida.

Outro exemplo é o que se pode chamar "Roda de Leitores": periodicamente os alunos tomam emprestado um livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa. No dia combinado, uma parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor ou conta uma pequena parte da história para "vender" o livro que o entusiasmou aos colegas.

Leitura feita pelo professor

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos.

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores.

Na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode:

• ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;

• estimular o desejo de outras leituras;

• possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;

• permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;

• expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;

• aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos;

• possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;

• informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;

• ensinar a estudar;

• possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;

• favorecer a aquisição de velocidade na leitura;

• favorecer a estabilização de formas ortográficas.

Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever.

Prática de produção de textos

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala.

O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a escrever, escrevendo".

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados "oficialmente" no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente.

Quando se analisam as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, frequentemente se encontram narrações que "não contam histórias", cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem ideias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista. Além disso, e apesar de todas as correções feitas pelo professor, encontram-se também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica. Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita.

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas caraterísticas que precisam ser aprendidas.

Tratamento Didático

Alguns procedimentos didáticos para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola:

• oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura (quando os alunos ainda não leem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática continuada e frequente). São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os alunos;

• solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar isso. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante;

• propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. Eles podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica enquanto os outros cuidam das demais. São situações em que um aluno produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo. Experimentando esses diferentes papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, podem ir construindo sua competência para posteriormente realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos. Nessas situações, o professor tem um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada aluno, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade;

• a conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências. Uma delas é a da facilidade que os bons escritores (de livros) teriam para redigir. Quando está acabado, o texto praticamente não deixa traços de sua produção. Este, muito mais que mostra, esconde o processo pelo qual foi produzido. Sendo assim, é fundamental que os alunos saibam que escrever, ainda que gratificante para muitos, não é fácil para ninguém.

Algumas Situações Didáticas Fundamentais Para a Prática de Produção de Textos

Projetos

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada — além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz.

Os projetos, além de oferecerem reais condições de produção de textos escritos, carregam exigências de grande valor pedagógico:

• podem apontar a necessidade de ler e analisar uma grande variedade de textos e portadores do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se, nesse caso, de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido. A tarefa de fazer um cartaz, por exemplo, poderá pôr em evidência o fato de que praticamente todos os cartazes são escritos com letras grandes — para permitir a leitura a distância — e com mensagens curtas — para que o leitor, mesmo caminhando, possa ler. Isso poderá alertar tanto alunos como professores sobre o fato de que cartazes produzidos com textos longos e letra manuscrita pequena (como algumas vezes se pode observar nos corredores das escolas) não são eficazes;

• o exercício de o escritor ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente permite que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais completos, com características de textos escritos mesmo. Por exemplo, deve aprender que não poderá usar dêiticos (ele, ela, aqui, lá, etc.) sem que o referente já tenha aparecido anteriormente no texto (quem é ele, ela; onde é aqui, lá, etc.); que não se pode ser tão redundante a ponto de correr o risco de o leitor desistir de ler o texto; que a correta ortografia pode ajudar na compreensão de quem lê; que, dificilmente, as pessoas suportam ler textos cuja letra é incompreensível;

• quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor;

• por intermédio dos projetos é possível uma intersecção entre conteúdos de diferentes áreas: por um lado, há os projetos da área de Língua Portuguesa que, em função do objetivo de trabalhar com textos informativos, privilegiam assuntos de outras áreas, dos temas transversais, por exemplo. Por outro lado, no ensino das outras áreas, é imprescindível que se faça uso do registro escrito como recurso de documentação e de estudo. Esse registro pode resultar na elaboração de portadores de textos específicos, ao final ou durante o trabalho. Por exemplo: fazer um diário de viagem (pelos lugares que estão sendo estudados); elaborar uma cartilha sobre o que é a coleta seletiva do lixo, sua importância e instruções para realização; escrever um livro sobre as grandes navegações; ou um panfleto com estatísticas a respeito de um assunto discutido;

• os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem. O fato de o objetivo ser compartilhado, desde o início, e de haver um produto final em torno do qual o trabalho de todos se organiza, contribui muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas pelo professor; determinadas práticas habituais que não fazem qualquer sentido quando trabalhadas de forma descontextualizada podem ganhar significado no interior dos projetos: a cópia, o ditado, a produção coletiva de textos, a correção exaustiva do produto final, a exigência de uma ortografia impecável, etc.

NOVA CONCURSOS

Textos provisórios

A materialidade da escrita, que faz do seu produto um objeto ao qual se pode voltar, permite separar não só o escritor do destinatário da mensagem (comunicação a distância), como também permite romper a situação de produção do texto, separando produtor e produto. Essa possibilidade cria um efeito de distanciamento que permite trabalhar sobre o texto depois de uma primeira escrita.

A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos31 é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo.

Nesse sentido, a revisão do texto32 assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção.

Produção com apoio

A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos — dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo — requer a apresentação de propostas para os alunos iniciantes que, de certa forma, possam "eliminar" algumas delas, para que se concentrem em outras. É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão. Por exemplo:

• reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura;

• transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa; transformar uma entrevista em reportagem e vice-versa, etc.;

• produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos, etc.;

• dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio);

• planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo) para que depois cada aluno escreva a sua versão (ou que o façam em pares ou trios).

Situações de criação

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

Uma forma de trabalhar a criação de textos são as oficinas ou ateliês de produção. Uma oficina é uma situação didática onde a proposta é que os alunos produzam textos tendo à disposição diferentes materiais de consulta, em função do que vão produzir: outros textos do mesmo gênero, dicionários, enciclopédias, atlas, jornais, revistas e todo tipo de fonte impressa eventualmente necessária (até mesmo um banco de personagens criados e caracterizados pelos próprios alunos para serem utilizados nas oficinas).

A possibilidade de avaliar o percurso criador é importante para a tomada de consciência das questões envolvidas no processo de produção de textos. Isso é algo que depende de o professor chamar a atenção para certos aspectos, fazer com que os alunos exponham suas preferências, dificuldades ou as alternativas escolhidas e abandonadas — o percurso propriamente. Esse trabalho de explicitação permite que, com o tempo, os procedimentos de análise propostos pelo professor se incorporem à prática de reflexão do aluno, favorecendo um controle maior sobre seu processo criador. Uma contribuição importante é conhecer o processo criador de outros autores, seja por meio de um contato direto, seja por meio de textos por eles escritos sobre o tema ou de vídeos, entrevistas, etc.

Finalmente, é importante destacar que nem todos os conteúdos são possíveis de serem trabalhados por meio de propostas que contextualizem a escrita de textos: às vezes, é preciso escrever unicamente para aprender. O importante, de qualquer forma, é dar sentido às atividades de escrita.

Por outro lado, considerar o texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa não significa que, eventualmente, não seja necessário analisar unidades como as palavras e até mesmo as sílabas, como se pode ver a seguir.

Análise e Reflexão Sobre a Língua

As atividades de análise linguística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades apoiam-se em dois fatores:

• a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e

• a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

Isso torna possível organizar um trabalho didático de análise linguística, aqui denominado "Análise e reflexão sobre a língua", cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral.

As atividades de análise linguística não são uma invenção escolar. Por exemplo, quando alguém, no meio de uma conversa, pergunta "O que você quis dizer com isso?", está realizando uma atividade epilinguística. Quando planejadas didaticamente, situações desse tipo podem constituir uma importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalinguística, para que essas possam ter algum significado para os alunos.

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). No caso da produção oral, essa prática é prioritariamente de explicitação do que os alunos sabem utilizar — mas não têm consciência de que o fazem e por que —, ou seja, um trabalho focado sobre aspectos da linguagem que, se compreendidos, podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos orais mais eficazes: a comparação, por exemplo, entre formas de falar utilizadas em variadas situações, com o objetivo de que o aluno se aproprie progressivamente dos diferentes registros. Em se tratando da língua oral, valer-se da diversidade linguística é um recurso fundamental, pois aquilo que não é facilmente observável pode evidenciar-se pelo contraste.

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. Uma prática fundamental de análise e reflexão sobre a língua, que tem relação com a produção oral e com a prática de leitura, é a recepção ativa: prática que, cada vez mais, torna-se uma necessidade, especialmente no que diz respeito aos textos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Nesse caso, possibilita o reconhecimento do tipo de linguagem característica, a interpretação crítica das mensagens ou a identificação do papel complementar de elementos não-linguísticos, como a imagem e a trilha sonora, para conferir sentido às mensagens veiculadas. A compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de, mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua. É possível estabelecer, por meio da recepção ativa, a relação de elementos não-linguísticos com a fala, identificar aspectos possivelmente relevantes aos propósitos e intenções de quem produz o texto ou inferir a intencionalidade implícita. Um recurso didático particularmente interessante, no caso do texto oral, é a gravação em áudio ou vídeo — de uma exposição oral, ao vivo, como por meio do rádio ou da televisão, de um debate, um pronunciamento, uma entrevista, etc. —, pois permite observar com atenção coisas que não seriam possíveis apenas a partir da escuta direta e voltar sobre elas, seja da fala do outro ou da própria fala.

O trabalho didático de análise linguística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer). Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, etc.

Revisão de texto

Um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita) é o das atividades de revisão de texto. Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma

NOVA CONCURSOS

reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto.

A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos.

Para os escritores iniciantes, assim mesmo, esta pode ser uma tarefa complexa, pois requer distanciamento do próprio texto, procedimento difícil especialmente para crianças pequenas. Nesse caso, é interessante utilizar textos alheios para serem analisados coletivamente, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos.

Quer seja com toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos.

Aprendendo com textos

Um tipo especial de trabalho de análise linguística — que quando bem realizado tem um grande impacto sobre a qualidade dos textos produzidos pelos alunos — é o de observar textos impressos de diferentes autores com a intenção de desvelar a forma pela qual eles resolvem questões da textualidade. De preferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando os recursos que utilizam, possam aprender com eles. São situações em que o grupo de alunos busca encontrar no texto a forma pela qual o autor resolveu o problema da repetição por meio de substituições, ou observa as características da pontuação usada por um determinado autor que marca seu estilo particular, ou mesmo o rastreamento, em um conto, de todas as expressões que o autor usou para indicar mudança de lugar, de tempo ou do personagem em cena: é possível que, assim, se amplie o repertório em uso pelos alunos, que se avance no conhecimento de recursos coesivos e até que, desta última lista de expressões, saia uma de locuções adverbiais (se e quando for o caso).

Alfabetização

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, em que, basicamente, o aluno precisa:

• ler, embora ainda não saiba ler; e

• escrever, apesar de ainda não saber escrever.

Em ambas é necessário que ele ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita para poder realizá-las.

Nas atividades de "leitura" o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a "leitura" de duas formas:

— pelo ajuste da "leitura" do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e

— pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de "leitura", garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.

Estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico — em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba — antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa.

Nas atividades de escrita aqui referidas, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário.

Ortografia

De modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de "fórmulas", e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos — se bem que capazes de "recitar" as regras quando solicitados — continuam a escrever errado.

Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

É importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos:

• o da distinção entre o que é "produtivo" e o que é "reprodutivo" na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e

• a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa.

Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:

• a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);

• a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização.

Os casos em que as regras existem podem ser descritos como produzidos por princípios geradores "biunívocos", "contextuais" e "morfológicos". O princípio gerador biunívoco é o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa. As regras do tipo contextual (ex.: o uso de RR, QU, GU, NH, M/N antes de consoante, etc.) são aquelas em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas formulando regras que se aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados. E, por fim, as regras do tipo morfológico são as que remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica (ex.: ANDA(R), PENSA(R): verbos no infinitivo; FIZE(SS)E, OUVI(SS)E: imperfeito do subjuntivo; PORTUGUE(S)A, INGLE(S)A: adjetivos gentílicos terminados em /esa/; RIQUE(Z)A, POBRE(Z)A: substantivos terminados em /eza/, etc.). É importante observar que a realização desse tipo de trabalho não requer necessariamente a utilização de nomenclatura gramatical.

A aprendizagem da ortografia das palavras irregulares — cuja escrita não se orienta por regularidades da norma — exige, em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, um posicionamento do professor a respeito de quais dessas formas deverão receber um maior investimento no ensino.

A posição que se defende é a de que, independentemente de serem regulares ou irregulares — definidas por regras ou não —, as formas ortográficas mais frequentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de "quando" e de "questiúncula", de "hoje" e de "homilia" — dada a enorme diferenciação da frequência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário.

A consulta ao dicionário pressupõe conhecimento sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais mas também das seguintes), é preciso saber, por exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, etc. Assim, o manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastante complexos.

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. No entanto, diferentemente de outros aspectos da notação escrita — como a pontuação —, as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico.

NOVA CONCURSOS

Pontuação

O ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação. A uma apresentação do tipo "serve para" ou "é usado para" segue-se uma exemplificação cujo objetivo é servir de referência ao uso. Desse momento em diante costuma-se esperar que os alunos incorporem a pontuação a seus textos.

A partir da compreensão de que o procedimento de pontuar é parte da atividade de textualização39 , essa abordagem se mostra inadequada e indica a necessidade de rever algumas ideias, nem sempre explícitas, sobre as quais esta didática se apoia. A primeira delas é que a pontuação serviria para indicar as pausas na leitura em voz alta e a segunda é que o que se pontuam são as frases.

A história da pontuação é tributária da história das práticas sociais de leitura. O costume de ler apenas com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler , incorporou ao texto um aparato gráfico cuja função é indicar ao leitor unidades para o processamento da leitura . Na página impressa, a pontuação — aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas — organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar, pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito .

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes frase que podem ou não conter partes também — os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos . A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar.

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades. Por isso — ao contrário da ortografia — na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida. Há, quase sempre, mais de uma possibilidade de pontuar um texto, a ponto de alguns gramáticos apresentarem-na como "a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes".

Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

— conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;

— analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;

— observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);

— analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores.

Aspectos gramaticais

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos. Quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos identificados como problemáticos — que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente — deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento.

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise linguística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos.

Por exemplo, torna-se necessário saber, nas séries iniciais, o que é "proparoxítona", no fim de um processo em que os alunos, sob orientação do professor, analisam e estabelecem regularidades na acentuação de palavras e chegam à regra de que são sempre acentuadas as palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima. Também é possível ensinar concordância sem necessariamente falar em sujeito ou em verbo.

Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua.

Finalmente, é preciso voltar a enfatizar o papel que o trabalho em grupo desempenha em atividades de análise e reflexão sobre a língua: é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem. O princípio didático básico das atividades não apenas deste bloco, mas de todos os outros, é sempre o mesmo: partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, pretende-se que o aluno evolua não só como usuário mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade linguística.

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados num bloco separado, eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço.

Os recursos didáticos e sua utilização

Ao selecionar recursos didáticos para o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa, deve-se levar em consideração os seguintes aspectos:

• sua utilização nas diferentes situações de comunicação de fato; e

• as necessidade colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem.

Entre os principais recursos que precisam estar disponíveis na escola para viabilizar a proposta didática da área, estão os textos autênticos. A utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido — como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações, etc. Da mesma forma, é importante que esses textos, sempre que possível, sejam trazidos para a sala de aula nos seus portadores de origem (ainda que em algumas situações possam ser agrupados segundo gênero ou tema, por exemplo, para atender a necessidades específicas dos projetos de estudo).

As bibliotecas — escolar e de classe — são, nessa perspectiva, fundamentais para um trabalho como o proposto por este documento.

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos — produtos dos mais variados projetos de estudo — podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc.

A biblioteca de classe não precisa ser excessivamente ampla no que se refere ao número de volumes disponíveis. Ao contrário, é preciso que a variedade de materiais e títulos esteja garantida, o que permite uma diversificação de leitura aos alunos. Também é possível que se tenha, em algumas situações, um volume para cada aluno de um único título: nesse caso, é preciso que se tenha propostas específicas de trabalho que justifiquem essa opção. Do acervo da classe também podem constar produções dos próprios alunos.

O papel da escola (e principalmente do professor) é fundamental, tanto no que se refere à biblioteca escolar quanto à de classe, para a organização de critérios de seleção de material impresso de qualidade e para a orientação dos alunos, de forma a promover a leitura autônoma, a aprendizagem de procedimentos de utilização de bibliotecas (empréstimo, seleção de repertório, utilização de índices, consulta a diferentes fontes de informação, seleção de textos adequados às suas necessidades, etc.), e a constituição de atitudes de cuidado e conservação do material disponível para consulta. Além disso, a organização do espaço físico — iluminação, estantes e disposição dos livros, agrupamentos dos livros no espaço disponível, mobiliário, etc. — deve garantir que todos os alunos tenham acesso ao material disponível. Mais do que isso: deve possibilitar ao aluno o gosto por frequentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura.

O emprego de recursos audiovisuais pode ser de grande utilidade na realização de diversas atividades linguísticas. Entre as diferentes possibilidades — slides, cartazes, fotografias, transparências de textos para serem utilizadas no retroprojetor, etc. —, o gravador e o vídeo merecem destaque: além de possibilitarem o acesso a textos que combinam sistemas verbais e não-verbais de comunicação (o que é importante do ponto de vista comunicativo), possuem aplicações didáticas interessantes para a organização de situações de aprendizagem da língua.

O gravador é um recurso bastante útil nas atividades de revisão de textos orais produzidos pelos alunos. Ao serem gravadas leituras expressivas de textos, simulações de anúncios e programas de rádio e entrevistas, por exemplo, é possível que os alunos revisem esses textos de maneira a centrar sua atenção sobre alguns aspectos específicos da produção oral: a entonação, o ritmo, a redundância no uso de certos termos e a organização do discurso.

O vídeo também pode ser útil nas atividades de revisão de texto: permite que se volte sobre as produções orais dos alunos para analisar tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos (gesto, postura corporal, expressão facial, etc.) da produção do discurso.

Na alfabetização inicial, alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades ortográficas mais frequentes, jogos didáticos que proponham exercícios linguísticos, por exemplo.

Finalmente, é necessário que se faça menção ao computador: alguns programas possibilitam a digitação e edição de textos produzidos pelos alunos para publicações internas da classe ou da escola; outros permitem a comunicação com alunos de outras escolas, estados, países; outros, ainda, possibilitam o trabalho com aprendizagens específicas, sobretudo a leitura.

O mais importante, no entanto, é realizar uma boa seleção dos materiais que se incorporarão à aula, tendo como critério a qualidade tanto do ponto de vista linguístico quanto gráfico. Além disso, é fundamental que sejam adequados à proposta didática a ser desenvolvida: há ocasiões em que é possível utilizar materiais do entorno próximo; em outras, haverá necessidade de se recorrer a materiais produzidos com finalidades especificamente didáticas.

HISTÓRIA

O ensino e a aprendizagem de História envolvem uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar.

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de "representações sociais" do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. As "representações sociais" são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar.

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações.

Os fatos históricos podem ser traduzidos, por exemplo, como sendo aqueles relacionados aos eventos políticos, às festas cívicas e às ações de heróis nacionais, fatos esses apresentados de modo isolado do contexto histórico em que viveram os personagens e dos movimentos de que participaram.

Em outra concepção de ensino, os fatos históricos podem ser entendidos como ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos, para análises de determinados momentos históricos. Podem ser eventos que pertencem ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva. Assim, por exemplo, dependendo das escolhas didáticas, podem se constituir em fatos históricos as ações realizadas pelos homens e pelas coletividades que envolvem diferentes níveis da vida em sociedade: criações artísticas, ritos religiosos, técnicas de produção, formas de desenho, atos de governantes, comportamentos de crianças ou mulheres, independências políticas de povos.

Os sujeitos da História podem ser os personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heroicas, de poder de decisão política de autoridades, como reis, rainhas e rebeldes. A História pode ser estudada, assim, como sendo dependente do destino de poucos homens, de ações isoladas e de vontades individuais de poderosos, em que pouco se percebe a dimensão das ações coletivas, das lutas por mudanças ou do poder exercido por grupos sociais em favor das permanências nos costumes ou nas divisões do trabalho.

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc.

O conceito de tempo histórico pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico (calendários e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data, organizados em uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos, identificados pelas datas, assumem a ideia de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e acumulativa. A sequenciação dos acontecimentos sugere ainda que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando assim a ideia de povos "atrasados" e "civilizados" e ainda limitando as ações humanas a uma ordem evolutiva, representando o tempo presente um estágio mais avançado da história da humanidade.

O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos).

O tempo histórico compreendido nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a ideia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais.

Os níveis das durações estão relacionados à percepção das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. As mudanças podem ser identificadas, por exemplo, apenas nos acontecimentos pontuais, como no caso da queda de um governo, da implantação de uma lei, do início de uma revolta popular. Podem ser identificadas, por outro lado, a partir de acontecimentos que possuem durações mais longas, como nas permanências e nas transformações econômicas regidas por governos ou partidos políticos, na permanência de crises financeiras ou na duração de uma lei ou costume. Podem, ainda, ser identificadas em acontecimentos de longuíssimo tempo, como os comportamentos coletivos mais enraizados, os valores e as crenças que permanecem por gerações, as relações de trabalho que atravessam séculos.

A Independência do Brasil, por exemplo, representou no plano político uma mudança no regime de governo, que pode ser relacionada a uma data (7 de setembro de 1822). No plano econômico, as mudanças não foram, todavia, imediatas, já que o rompimento com a dominação portuguesa se manifestou, inclusive, nas políticas de D. João VI no Brasil, desde 1808. No plano das relações de trabalho, por sua vez, a Independência não representou mudanças significativas, já que a escravidão permaneceu ainda por muitas décadas (século XVI ao final do XIX).

Os ritmos da duração, por sua vez, possibilitam identificar a velocidade com que as mudanças ocorrem. Assim, podem ser identificados três tempos: o tempo do acontecimento breve, o da conjuntura e o da estrutura.

O tempo do acontecimento breve é aquele que representa a duração de um fato de dimensão breve, correspondendo a um momento preciso, marcado por uma data. Pode ser, no caso, um nascimento, a assinatura de um acordo, uma greve, a independência política de um país, a exposição de uma coleção artística, a fundação de uma cidade, o início ou o fim de uma guerra.

O tempo da conjuntura é aquele que se prolonga e pode ser apreendido durante uma vida, como o período de uma crise econômica, a duração de uma guerra, a permanência de um regime político, o desenrolar de um movimento cultural, os efeitos de uma epidemia ou a validade de uma lei.

O tempo da estrutura é aquele que parece imutável, pois as mudanças que ocorrem na sua extensão são quase imperceptíveis nas vivências contemporâneas das pessoas. É a duração de um regime de trabalho como a escravidão, de hábitos religiosos e de mentalidades que perduram, o uso de moedas nos sistemas de trocas ou as convivências sociais em organizações como as cidades.

Os diferentes conceitos — de fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico — refletem distintas concepções de História e de como ela é estruturada e constituída. Orientam, por exemplo, na definição dos fatos que serão investigados, os sujeitos que terão a voz e as noções de tempo histórico que serão trabalhadas.

O conhecimento histórico escolar, além de se relacionar com o conhecimento histórico de caráter científico nas especificações das noções básicas da área, também se articula aos fundamentos de seus métodos de pesquisa, adaptando-os para fins didáticos.

A transposição dos métodos de pesquisa da História para o ensino de História propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente e do passado. A escolha dos conteúdos, por sua vez, que possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social, envolve cuidados nos métodos de ensino.

Assim, os estudos da história dos grupos de convívio e nas suas relações com outros grupos e com a sociedade nacional, considerando vivências nos diferentes níveis da vida coletiva (sociais, econômicas, políticas, culturais, artísticas, religiosas), exigem métodos específicos, considerando a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos. Existe uma grande diversidade cultural e histórica no País, explicada por sua extensão territorial e pela história de seu povoamento. As diferenças sociais e econômicas da população brasileira acarretaram formas diversas de registros históricos. Assim, há um grande número de pessoas que não fazem uso da escrita, tanto porque não tiveram acesso a processos formais de alfabetização como porque pertencem a culturas ágrafas, como no caso de populações indígenas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar.

Ao se recuperar esses materiais, que são fontes potenciais para construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar desempenha outro papel na vida local, sem significar que se pretende fazer do aluno um "pequeno historiador" capaz de escrever monografias, mas um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço.

A escolha metodológica representa a possibilidade de orientar trabalhos com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado. Didaticamente, as relações e as comparações entre o presente e o passado permitem uma compreensão da realidade numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou só no presente imediato.

NOVA CONCURSOS

Ensino e aprendizagem de História no primeiro ciclo[21]

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas.

As crianças, desde pequenas, recebem um grande número de informações sobre as relações interpessoais e coletivas. Entretanto, suas reflexões sustentam-se, geralmente, em concepções de senso comum. Cabe à escola interferir em suas concepções de mundo, para que desenvolvam uma observação atenta do seu entorno, identificando as relações sociais em dimensões múltiplas e diferenciadas.

No caso do primeiro ciclo, considerando-se que as crianças estão no início da alfabetização, deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita. De modo geral, no trabalho com fontes documentais — fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano —, é necessário desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros.

O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos — textos escritos, desenhos, filmes —, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens.

Intervenções pedagógicas específicas, baseadas no trabalho de pesquisa histórica, provocam significativas mudanças nas compreensões das crianças pequenas sobre quem escreve a História.

Por exemplo: passam a considerar a diversidade de fontes para obtenção de informações sobre o passado, discernindo sobre o fato de que épocas precedentes deixaram, intencionalmente ou não, indícios de sua passagem que foram descobertos e conservados pelas coletividades. Podem compreender que os diferentes registros são fontes de informação para se conhecer o passado.

Na organização de dados históricos obtidos, cabe ao professor incentivar os alunos a compreenderem os padrões de medida de tempo, como calendários, que permitem entender a ordenação temporal do seu cotidiano e comparar acontecimentos a partir de critérios de anterioridade ou posteridade e simultaneidade.

Objetivos de História para o primeiro ciclo

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções.

Conteúdos de História para o primeiro ciclo

Eixo Temático: História Local e do Cotidiano

Os conteúdos de História para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos.

Prevalecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com outro grupo social — estudantes, educadores e outros profissionais —, caracterizado pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersa nessas relações escolares, ampliando-as para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade.

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço.

Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais "evoluídos" ou "atrasados".

21 O primeiro ciclo corresponde aos primeiros anos do ensino fundamental.

Como se trata de estudos, em parte, sobre a história local, as informações propiciam pesquisas com depoimentos e relatos de pessoas da escola, da família e de outros grupos de convívio, fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras, músicas, jogos, entre outros.

Considerando o eixo temático "História local e do cotidiano", a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais.

Conhecendo as características dos grupos sociais de seu convívio diário, a proposta é de que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade no presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolvam estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem, etc.

Identificando algumas das características da sociedade em que os alunos vivem, podem-se introduzir estudos sobre uma comunidade indígena que habita ou habitava a mesma região onde moram atualmente. A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano.

Diante da proposta ampla de possibilidades de aprofundamentos de estudos, cabe ao professor:

• fazer recortes e selecionar alguns aspectos considerados mais relevantes, tendo em vista os problemas locais e/ou contemporâneos;

• desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de história com outras áreas de conhecimento;

• avaliar o seu trabalho ao longo do ano, refletindo sobre as escolhas dos conteúdos priorizados, as atividades propostas e os materiais didáticos selecionados, para replanejar a sua proposta de ensino de um ano para o outro.

A localidade

- Levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola:

- idade, sexo, origem, costumes, trabalho, religião, etnia, organização familiar, lazer, jogos, interação com meios de comunicação (televisão, rádio, jornal), atividade dos pais, participação ou conhecimento artístico, preferências em relação à música, à dança ou à arte em geral, acesso a serviços públicos de água e esgoto, hábitos de higiene e de alimentação.

- Identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares:

- número de filhos, divisão de trabalhos entre sexo e idade, costumes alimentares, vestimentas, tipos de moradia, meios de transporte e comunicação, hábitos de higiene, preservação da saúde, lazer, músicas, danças, lendas, brincadeiras de infância, jogos, os antigos espaços escolares, os materiais didáticos de outros tempos, antigos professores e alunos.

- Levantamento de diferenças e semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nos aspectos sociais, econômicos e culturais:

- diferentes profissões, divisão de trabalhos e atividades em geral entre idades e sexos, origem, religião, alimentação, vestimenta, habitação, diferentes bairros e suas populações, locais públicos (igrejas, prefeitura, hospitais, praças, mercados, feiras, cinemas, museus), locais privados (residências, fábricas, lojas), higiene, atendimento médico, acesso a sistemas públicos de água e esgoto, usos e aproveitamento dos recursos naturais e fontes de energia (água, terra e fogo), locais e atividades de lazer, museus, espaços de arte, diferentes músicas e danças.

- Identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo:

- diferentes tipos de habitações antigas que ainda existem, observações de mudanças no espaço, como reformas de prédios, construções de estradas, pontes, viadutos, diferenciação entre produtos manufaturados e industrializados, mecanização da agricultura, ampliação dos meios de comunicação de massa, sobrevivência de profissões artesanais (ferreiros, costureiras, sapateiros, oleiros, seleiros), mudanças e permanências de instrumentos de trabalho, manifestações artísticas, mudanças nas vestimentas, sistema de abastecimento de alimentos, técnicas de construção de casas e suas divisões de trabalho, as músicas e danças de antigamente, as formas de lazer de outros tempos.

Comunidade indígena

- Identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico:

- o território que habitam e que já habitaram, organização das famílias e parentesco, a produção e distribuição de alimentos, a divisão de trabalho entre os sexos e as idades, as moradias e a organização do espaço, os rituais culturais e religiosos, as relações materiais e simbólicas com a natureza (os animais e a flora), a língua falada, as vestimentas, os hábitos cotidianos de higiene, a medicina, as técnicas de produção de artefatos, as técnicas de coleta ou de produção de alimentos, a delimitação do território geográfico e de domínio da comunidade, os espaços que são públicos e os espaços considerados privados, as transformações sofridas pela cultura no contato com outros povos, as relações de amizade, trocas ou identidade com outras comunidades indígenas, as brincadeiras e as rotinas das mulheres, dos homens, das crianças e dos velhos, a medição do tempo, o contar histórias, as crenças, lendas e mitos de origem, as manifestações artísticas, como músicas, desenhos, artesanato, danças.

- Identificação de semelhanças e diferenças entre o modo de vida da localidade dos alunos e da cultura indígena:

- existem vários aspectos da coletividade dos alunos que são diferentes do modo de vida da comunidade indígena estudada : na ocupação do território, no relacionamento com a natureza (produção de alimentos, uso da água, do solo e da vegetação, mitos, medicina, preservação), nas construções de moradias (materiais, técnicas, construtores, distribuição e uso do espaço interno), na divisão de tarefas entre as pessoas na realização de trabalhos, nos tipos e confecção de vestimentas, nos tipos de lazer, na religiosidade, nos mitos de origem, nas técnicas de fabricação e uso de instrumentos nas mais diversas atividades de trabalho, no uso do espaço geográfico, nos hábitos de higiene, nos meios de comunicação, nos meios de transporte, nos diferentes modos de medir o tempo.

Conteúdos comuns as Temáticas Históricas

Todas as temáticas são permeadas pelos conteúdos que se seguem, cuja aprendizagem favorece a construção de noções históricas. É necessário que o professor oriente e acompanhe passo a passo a realização desses procedimentos pelos alunos, de forma que a aprendizagem seja bem-sucedida.

- Busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.).
- Análise de documentos de diferentes naturezas.
- Troca de informações sobre os objetos de estudo.
- Comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico.
- Formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados.
- Registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc.
- Conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo.

Critérios de avaliação de História para o primeiro ciclo

Ao final do primeiro ciclo, depois de terem vivenciados inúmeras situações de aprendizagem, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, esta proposta destaca, de modo amplo, os seguintes critérios:

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço

Este critério pretende avaliar se, a partir dos estudos desenvolvidos, o aluno se situa no tempo presente, reconhece diversidades e aproximações de modo de vida, de culturas, de crenças e de relações sociais, econômicas e culturais, pertencentes às localidades de seu próprio tempo e localizadas no espaço mais próximo com que convive (na escola, na família, na coletividade e em uma comunidade indígena de sua região).

- Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual

Este critério pretende avaliar as conquistas do aluno no reconhecimento de que sua realidade estabelece laços de identidade histórica com outros tempos, que envolvem outros modos de vida, outros sujeitos e outros contextos.

GEOGRAFIA

Independentemente da perspectiva geográfica, a maneira mais comum de se ensinar Geografia tem sido pelo discurso do professor ou pelo livro didático. Este discurso sempre parte de alguma noção ou conceito chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural que é descrito e explicado, de forma descontextualizada do lugar ou do espaço no qual se encontra inserido. Após a exposição, ou trabalho de leitura, o professor avalia, pelos exercícios de memorização, se os alunos aprenderam o conteúdo.

Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito.

Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação.

Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma conjunta. No ensino, professores e alunos deverão procurar entender que ambas — sociedade e natureza — constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído.

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações nas quais os alunos possam conhecer e utilizar esses procedimentos. A observação, descrição, experimentação, analogia e síntese devem ser ensinadas para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e até mesmo representar os processos de construção do espaço e dos diferentes tipos de paisagens e territórios. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever, experimentar e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas, enfim, para conhecer e começar a operar com os procedimentos e as explicações que a Geografia como ciência produz.

A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais.

Além disso, o estudo da paisagem local não deve se restringir à mera constatação e descrição dos fenômenos que a constituem. Deve-se também buscar as relações entre a sociedade e a natureza que aí se encontram presentes, situando-as em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando-as, conferindo-lhes significados, compreendendo-as. Estudar a paisagem local ao longo dos primeiro e segundo ciclos é aprender a observar e a reconhecer os fenômenos que a definem e suas características; descrever, representar, comparar e construir explicações, mesmo que aproximadas e subjetivas, das relações que aí se encontram impressas e expressas.

Nos ciclos subsequentes, o ensino de Geografia deve intensificar ainda mais a compreensão, por parte dos alunos, dos processos envolvidos na construção do espaço geográfico. A territorialidade e a temporalidade dos fenômenos estudados devem ser abordadas de forma mais aprofundada, pois os alunos já podem construir compreensões e explicações mais complexas sobre as relações que existem entre aquilo que acontece no dia-a-dia, no lugar no qual se encontram inseridos, e o que acontece em outros lugares do mundo. Os problemas socioambientais e econômicos — como a degradação dos ecossistemas, o crescimento das disparidades na distribuição da riqueza entre países e grupos sociais, por exemplo — podem ser abordados a fim de promover um estudo mais amplo de questões sociais, econômicas, políticas e ambientais relevantes na atualidade. O próprio processo de globalização pelo qual o mundo de hoje passa demanda uma compreensão maior das relações de interdependência que existem entre os lugares, bem como das noções de espacialidade e territorialidade intrínsecas a esse processo.

Tal abordagem visa favorecer também a compreensão, por parte do aluno, de que ele próprio é parte integrante do ambiente e também agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres. Contribui para a formação de uma consciência conservacionista e ambiental, na qual se pensa sobre o ambiente não somente em seus aspectos naturais, mas também culturais, econômicos e políticos.

Para tanto, as noções de sociedade, cultura, trabalho e natureza são fundamentais e podem ser abordadas por meio de temas nos quais as dinâmicas e determinações existentes entre a sociedade e a natureza sejam estudadas de forma conjunta. Porém, para além de uma abordagem descritiva da manifestação das forças materiais, é possível também nos terceiro e quarto ciclos propor estudos que envolvam o simbólico e as representações subjetivas, pois a força do imaginário social participa significativamente na construção do espaço geográfico e da paisagem.

A Geografia, ao pretender o estudo dos lugares, suas paisagens e território, tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação. Mesmo na escola, a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura do espaço e da paisagem. É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental pela leitura de autores brasileiros consagrados — Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros — cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais.

Também as produções musicais, a fotografia e até mesmo o cinema são fontes que podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para interpretar as paisagens e construir conhecimentos sobre o espaço geográfico.

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia conceitual, apoiada numa fusão de múltiplos tempos e numa linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos.

Na escola, assim, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade, etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujas intencionalidades podem ser encontradas de forma explícita ou implícita.

O estudo da linguagem cartográfica, por sua vez, tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço.

A cartografia é um conhecimento que vem se desenvolvendo desde a pré-história até os dias de hoje. Por intermédio dessa linguagem é possível sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras coisas — sempre envolvendo a ideia da produção do espaço: sua organização e distribuição.

NOVA CONCURSOS

A forma mais usual de se trabalhar com a linguagem cartográfica na escola é por meio de situações nas quais os alunos têm de colorir mapas, copiá-los, escrever os nomes de rios ou cidades, memorizar as informações neles representadas. Mas esse tratamento não garante que eles construam os conhecimentos necessários, tanto para ler mapas como para representar o espaço geográfico.

Para isso, é preciso partir da ideia de que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Também é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo) às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima). A escola deve criar oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas por ela.

Ensino e aprendizagem de Geografia no primeiro ciclo

No primeiro ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho.

O estudo das manifestações da natureza em suas múltiplas formas, presentes na paisagem local, é ponto de partida para uma compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza.

É possível analisar as transformações que esta sofre por causa de atividades econômicas, hábitos culturais ou questões políticas, expressas de diferentes maneiras no próprio meio em que os alunos estão inseridos. Por exemplo, por meio da arquitetura, da distribuição da população, dos hábitos alimentares, da divisão e constituição do trabalho, das formas de lazer e inclusive por suas próprias características biofísicas pode-se observar a presença da natureza e sua relação com a vida dos homens em sociedade. Do mesmo modo, é possível também compreender por que a natureza favorece o desenvolvimento de determinadas atividades e não de outras e, assim, conhecer as influências que uma exerce sobre outra, reciprocamente.

Quando se estuda a paisagem local, deve-se procurar estabelecer relações com outras paisagens e lugares distantes no tempo ou no espaço, para que elementos de comparação possam ser utilizados na busca de semelhanças e diferenças, permanências e transformações, explicações para os fenômenos que aí se encontram presentes. Inicia-se, assim, um processo de compreensão mais ampla das noções de posição, sítio, fronteira e extensão, que caracterizam a paisagem local e as paisagens de forma geral.

É fundamental também que o professor conheça quais são as ideias e os conhecimentos que seus alunos têm sobre o lugar em que vivem, sobre outros lugares e a relação entre eles. Afinal, mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e ideias sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo, têm acesso ao conhecimento produzido por seus familiares e pessoas próximas e, muitas vezes, às informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Esses conhecimentos devem ser investigados para que o professor possa criar intervenções significativas que provoquem avanços nas concepções dos alunos. O principal cuidado é ir além daquilo que já sabem, evitando estudos restritos às ideias e temas que já dominam e pouco promovem a ampliação de seus conhecimentos e hipóteses acerca da presença e do papel da natureza na paisagem local.

Desde o primeiro ciclo é importante que os alunos conheçam alguns procedimentos que fazem parte dos métodos de operar da Geografia. Observar, descrever, representar e construir explicações são procedimentos que podem aprender a utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e orientação do professor. Por exemplo, em relação à observação, o professor pode levá-los a compreender que não se trata apenas de olhar um pouco mais detidamente, mas sim de olhar intencionalmente, em busca de respostas, nem sempre visíveis de imediato, disparadas pelo assunto ou problema em estudo. A descrição, por sua vez, não deve ser apenas uma listagem aleatória do que se observa, mas sim a seleção das informações que sugerem certas explicações e possuem relação com as hipóteses daquele que observa e descreve.

Vale lembrar que esse ciclo é, na maioria das vezes, o momento de ingresso da criança na escola. Ensinar os alunos a ler uma imagem, a observar uma paisagem ou ainda a ler um texto — mesmo que a leitura não seja realizada diretamente por eles — para pesquisar e obter informações faz parte do trabalho do professor desse ciclo. Do mesmo modo, cabe a ele estimular e intermediar discussões entre os próprios alunos, para que possam aprender a compartilhar seus conhecimentos, elaborar perguntas, confrontar suas opiniões, ouvir seus semelhantes e se posicionar diante do grupo.

Assim, mesmo os alunos estando em processo de alfabetização, fontes escritas devem estar presentes nos estudos realizados, da mesma forma que o conhecimento construído expresso por meio de textos. Propor que os alunos registrem por escrito, individual ou coletivamente, aquilo que observaram ou aprenderam é uma maneira de aproximá-los de procedimentos essenciais — ler e escrever — não apenas para o campo da Geografia, mas também para o desenvolvimento de procedimentos importantes na vida de todo estudante.

A imagem como representação também pode estar presente. Desenhar é uma maneira de se expressar característica desse segmento da escolaridade e um procedimento de registro utilizado pela própria Geografia. Além disso, é uma forma interessante de propor que os alunos comecem a utilizar mais objetivamente as noções de proporção, distância e direção, fundamentais para a compreensão e uso da linguagem cartográfica.

O trabalho com a construção da linguagem cartográfica, por sua vez, deve ser realizado considerando os referenciais que os alunos já utilizam para se localizar e orientar no espaço. A partir de situações nas quais compartilhem e explicitem seus conhecimentos, o professor pode criar outras nas quais possam esquematizar e ampliar suas ideias de distância, direção e orientação.

O início do processo de construção da linguagem cartográfica acontece mediante o trabalho com a produção e a leitura de mapas simples, em situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos tenham questões a resolver, seja para comunicar, seja para obter e interpretar informações.

E como na construção de outras linguagens mesmo inicialmente não se deve descaracterizá-la nem na produção, nem na leitura. É importante, assim, que o professor desse ciclo trabalhe com diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes — de boa qualidade e atualizados —, mediante situações nas quais os alunos possam interagir com eles e fazer um uso cada vez mais preciso e adequado deles.

O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares são recursos didáticos interessantes pelos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar no qual se encontram inseridos.

Além disso, a interface com a História é essencial. A Geografia pode trabalhar com recortes temporais e espaciais distintos dos da História, embora não possa construir interpretações de uma paisagem sem buscar sua historicidade. Uma abordagem que pretende ler a paisagem local, estabelecer comparações, interpretar as múltiplas relações entre a sociedade e a natureza de um determinado lugar, pressupõe uma inter-relação entre essas disciplinas, tanto nas problematizações quanto nos conteúdos e procedimentos. Com a área de Ciências também há uma afinidade peculiar nos conteúdos desse ciclo, uma vez que o funcionamento da natureza e suas determinações na vida dos homens devem ser estudados. Sem perder de vista as especificidades de cada uma das áreas, o professor pode aproveitar o que há em comum para tratar um mesmo assunto sob vários ângulos.

O estudo da paisagem local

São muitos e variados os temas que podem ser pesquisados a partir do estudo da paisagem local. Embora cada unidade escolar e cada professor possa propor os seus, a depender das necessidades e problemáticas que julgarem importantes de serem abordadas, aqueles selecionados devem tratar da presença e do papel da natureza e sua relação com a vida das pessoas — seja em sociedade, coletiva ou individualmente — na construção do espaço geográfico.

Seguem sugestões de blocos temáticos que podem ser estudados com os alunos, apresentados de modo amplo, pois se configuram como sugestões e não devem ser compreendidos como uma sequência de assuntos a serem aprendidos ou ainda como blocos isolados que não se comunicam entre si. O professor pode, por exemplo, trabalhar com um ou mais blocos ao mesmo tempo, reunidos no estudo da paisagem local.

Tudo é Natureza

A principal noção a ser trabalhada por este tema é a presença da natureza em tudo que está visível ou não na paisagem local. Por meio da observação e descrição, os alunos podem reconhecer essa presença em seus hábitos cotidianos, na configuração e localização de seu bairro e de sua cidade ou ainda nas atividades econômicas, sociais e culturais com as quais têm contato direto ou indireto. Essa percepção pode ser ampliada mediante a comparação com a presença da natureza em outros bairros, em diferentes regiões do Brasil e em outros lugares do mundo. A visão global de natureza expressa na paisagem local pode ser realizada por meio dos hábitos de consumo, pesquisando os produtos que participam da vida cotidiana, como são feitos e qual a origem dos recursos naturais que estão envolvidos em sua produção. É possível, ainda, aproximar os alunos do papel do trabalho na transformação da natureza, investigando como pessoas de diferentes espaços e tempos utilizam técnicas e instrumentos distintos de trabalho na apropriação e transformação dos elementos naturais disponíveis na paisagem local. Entretanto, a dimensão utilitária da natureza como recurso natural pode ser ultrapassada ao se abordarem também suas características biofísicas e as relações afetivas e singulares que as pessoas estabelecem com ela e manifestam por meio das artes e das formas de lazer, por exemplo.

Conservando o Ambiente

Este tema proporciona a compreensão das diferentes relações que indivíduos, grupos sociais e sociedades estabelecem com a natureza no dia-a-dia. Por meio de problematizações de situações vividas no lugar no qual os alunos se encontram inseridos — seja ele o bairro, a cidade ou o país — pode-se discutir o comportamento social e suas relações com a natureza. Devem ser estudados o modo de produzir e fazer do cotidiano, as tecnologias e as possibilidades de novas formas de se relacionar com a natureza, como as atitudes conservacionistas em relação ao lixo, saneamento básico, abastecimento de água, produção e conservação de alimentos, por exemplo. É possível ainda introduzir os modos de produzir considerados alternativos, como a produção de energia solar e as técnicas agrícolas alternativas. Pode-se também abordar a categoria território ao se tratar da questão ambiental como política de conservação e apresentar aos alunos o conceito de Áreas

Protegidas e Unidades de Conservação por meio da pesquisa sobre suas tipologias e seus objetivos, identificando como elas estão próximas ou distantes de seu cotidiano e quais as suas implicações na vida das pessoas.

NOVA CONCURSOS

Transformando a Natureza: Diferentes Paisagens

Este tema proporciona um estudo sobre os motivos, as técnicas e as consequências da transformação e do uso da natureza. Pode-se integrá-lo ao estudo da História no que se refere às relações sociais, culturais e econômicas. Por meio da leitura de imagens, pode-se conhecer a trajetória da constituição da paisagem local e compará-la com a trajetória de diferentes paisagens e lugares, enfocando as múltiplas relações e determinações dos homens em sociedade com a natureza nessa trajetória. Este tema evoca também pesquisas sobre como diferentes grupos sociais — índios, negros, imigrantes, caiçaras, dentre os muitos que fazem parte da sociedade brasileira — relacionaram-se ao longo de suas trajetórias com a natureza na construção do lugar e da paisagem onde vivem, podendo-se inclusive eleger como objeto de estudo grupos sociais inseridos em paisagens distintas daquelas características do Brasil.

O Lugar e a Paisagem

Este tema trata das relações mais individualizadas dos alunos com o lugar em que vivem.

Quais foram as razões que os fizeram morar ali (vínculos familiares, proximidade do trabalho, condições econômicas, entre outras) e quais são as condições do lugar em que vivem (moradia, asfalto, saneamento básico, postos de saúde, escolas, lugares de lazer, tratamento do lixo). Pode-se aprofundar a compreensão desses aspectos a partir da forma como percebem a paisagem local em que vivem e procurar estabelecer relações entre o modo como cada um vê seu lugar e como cada lugar compõe a paisagem. Outro ponto a ser discutido são as normas dos lugares: como é que se deve agir na rua, na escola, na casa; como essas regras são expressas de forma implícita ou explícita nas relações sociais e na própria paisagem local; como as crianças percebem e lidam com as regras dos diferentes lugares. É importante discutir tentando encontrar as razões pelas quais elas são estabelecidas dessa forma e não de outra, sua utilidade, legitimidade e como alteram e determinam a configuração dos lugares.

Esses blocos temáticos contemplam conteúdos de diferentes dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais que, segundo esta proposta de ensino, são considerados como fundamentais para atingir as capacidades definidas para esse segmento da escolaridade. A seguir, são apresentados em forma de lista, de modo a destacar suas dimensões e as principais relações que existem entre eles:

- observação e descrição de diferentes formas pelas quais a natureza se apresenta na paisagem local: nas construções e moradias, na distribuição da população, na organização dos bairros, nos modos de vida, nas formas de lazer, nas artes plásticas;
- identificação de motivos e técnicas pelos quais sua coletividade e a sociedade de forma geral transforma a natureza: por meio do trabalho, da tecnologia, da cultura e da política, no passado e no presente;
- caracterização da paisagem local: suas origens e organização, as manifestações da natureza em seus aspectos biofísicos, as transformações sofridas ao longo do tempo;
- conhecimento das relações entre as pessoas e o lugar: as condições de vida, as histórias, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem;
- identificação da situação ambiental da sua localidade: proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde;
- produção de mapas ou roteiros simples considerando características da linguagem cartográfica como as relações de distância e direção e o sistema de cores e legendas;
- leitura inicial de mapas políticos, atlas e globo terrestre;
- valorização de formas não-predatórias de exploração, transformação e uso dos recursos naturais;
- organização, com auxílio do professor, de suas pesquisas e das conquistas de seus conhecimentos em obras individuais ou coletivas: textos, exposições, desenhos, dramatizações, entre outras.

Critérios de avaliação de Geografia para o primeiro ciclo

Ao final do primeiro ciclo, os alunos devem ter avaliadas suas conquistas numa perspectiva de continuidade aos seus estudos. A avaliação deve ser planejada, assim, relativamente aos conhecimentos que serão recontextualizados e utilizados em estudos posteriores. Para isso é necessário estabelecer alguns critérios. De modo amplo, são eles:

- Reconhecer algumas das manifestações da relação entre sociedade e natureza presentes na sua vida cotidiana e na paisagem local

Com este critério avalia-se o quanto o aluno se apropriou da ideia de interdependência entre a sociedade e a natureza e se reconhece aspectos dessa relação na paisagem local e no lugar em que se encontra inserido. Também deve-se avaliar se conhece alguns dos processos de transformação da natureza em seu contexto mais imediato.

- Reconhecer e localizar as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens

Com este critério avalia-se se o aluno é capaz de distinguir, por meio da observação e da descrição, alguns aspectos naturais e culturais da paisagem, percebendo nela elementos que expressam a multiplicidade de tempos e espaços que a compõe. Se é capaz também de comparar algumas das diferenças e semelhanças existentes entre diferentes paisagens.

- Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples

Com este critério avalia-se se o aluno sabe utilizar elementos da linguagem cartográfica como um sistema de representação que possui convenções e funções específicas, tais como cor, símbolos, relações de direção e orientação, função de representar o espaço e suas características, delimitar as relações de vizinhança.

CIÊNCIAS NATURAIS

Os avanços das pesquisas na didática das Ciências, resumidos na introdução, apontam a importância da análise psicológica e epistemológica do processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais para compreendê-lo e reestruturá-lo.

Para o ensino de Ciências Naturais é necessária a construção de uma estrutura geral da área que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento historicamente acumulado e a formação de uma concepção de Ciência, suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade. Portanto, é necessário considerar as estruturas de conhecimento envolvidas no processo de ensino e aprendizagem — do aluno, do professor, da Ciência.

De um lado, os estudantes possuem um repertório de representações, conhecimentos intuitivos, adquiridos pela vivência, pela cultura e senso comum, acerca dos conceitos que serão ensinados na escola. O grau de amadurecimento intelectual e emocional do aluno e sua formação escolar são relevantes na elaboração desses conhecimentos prévios. Além disso, é necessário considerar, o professor também carrega consigo muitas ideias de senso comum, ainda que tenha elaborado parcelas do conhecimento científico. De outro lado, tem-se a estrutura do conhecimento científico e seu processo histórico de produção, que envolve relações com várias atividades humanas, especialmente a Tecnologia, com valores humanos e concepções de Ciência.

Os campos do conhecimento científico — Astronomia, Biologia, Física, Geociências e Química — têm por referência as teorias vigentes, que se apresentam como conjuntos de proposições e metodologias altamente estruturados e formalizados, muito distantes, portanto, do aluno em formação. Não se pode pretender que a estrutura das teorias científicas, em sua complexidade, seja a mesma que organiza o ensino e a aprendizagem de Ciências Naturais no ensino fundamental.

As teorias científicas oferecem modelos lógicos e categorias de raciocínio, um painel de objetos de estudo — fenômenos naturais e modos de realizar transformações no meio —, que são um horizonte para onde orientar as investigações em aulas e projetos de Ciências.

A história das Ciências também é fonte importante de conhecimentos na área. A história das ideias científicas e a história das relações do ser humano com seu corpo, com os ambientes e com os recursos naturais devem ter lugar no ensino, para que se possa construir com os alunos uma concepção interativa de Ciência e Tecnologia não-neutras, contextualizada nas relações entre as sociedades humanas e a natureza. A dimensão histórica pode ser introduzida nas séries iniciais na forma de história dos ambientes e das invenções. Também é possível o professor versar sobre a história das ideias científicas, conteúdo que passa a ser abordado com mais profundidade nas séries finais do ensino fundamental.

Pela abrangência e pela natureza dos objetos de estudo das Ciências, é possível desenvolver a área de forma muito dinâmica, orientando o trabalho escolar para o conhecimento sobre fenômenos da natureza, incluindo o ser humano e as tecnologias mais próximas e mais distantes, no espaço e no tempo. Estabelecer relações entre o que é conhecido e as novas ideias, entre o comum e o diferente, entre o particular e o geral, definir contrapontos entre os muitos elementos no universo de conhecimentos são processos essenciais à estruturação do pensamento, particularmente do pensamento científico.

Aspectos do desenvolvimento afetivo, dos valores e das atitudes também merecem atenção ao se estruturar a área de Ciências Naturais, que deve ser concebida como oportunidade de encontro entre o aluno, o professor e o mundo, reunindo os repertórios de vivências dos alunos e oferecendo-lhes imagens, palavras e proposições com significados que evoluam, na perspectiva de ultrapassar o conhecimento intuitivo e o senso comum.

Se a intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam uma autonomia no pensar e no agir, é importante conceber a relação de ensino e aprendizagem como uma relação entre sujeitos, em que cada um, a seu modo e com determinado papel, está envolvido na construção de uma compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na formação de atitudes e valores humanos.

Dizer que o aluno é sujeito de sua aprendizagem significa afirmar que é dele o movimento de ressignificar o mundo, isto é, de construir explicações norteadas pelo conhecimento científico.

Os alunos têm ideias acerca do seu corpo, dos fenômenos naturais e dos modos de realizar transformações no meio; são modelos com uma lógica interna, carregados de símbolos da sua cultura. Convidados a expor suas ideias para explicar determinado fenômeno e a confrontá-las com outras explicações, eles podem perceber os limites de seus modelos e a necessidade de novas informações; estarão em movimento de ressignificação.

Mas esse processo não é espontâneo; é construído com a intervenção do professor. É o professor quem tem condições de orientar o caminhar do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados.

Ao longo do ensino fundamental a aproximação ao conhecimento científico se faz gradualmente. Nos primeiros ciclos o aluno constrói repertórios de imagens, fatos e noções, sendo que o estabelecimento dos conceitos científicos se configura nos ciclos finais.

Ao professor cabe selecionar, organizar e problematizar conteúdos de modo a promover um avanço no desenvolvimento intelectual do aluno, na sua construção como ser social.

Pesquisas têm mostrado que muitas vezes conceitos intuitivos coexistem com conceitos científicos aprendidos na escola. Nesse caso o ensino não provocou uma mudança conceitual, mas, desde que a aprendizagem tenha sido significativa, o aluno adquiriu um novo conceito. Além disso, desde que o professor interfira adequadamente, o aluno pode ganhar consciência da coexistência de diferentes sistemas explicativos para o mesmo conjunto de fatos e fenômenos, estando apto a reconhecer e aplicar diferentes domínios de ideias em diferentes situações. Ganhar consciência da existência de diferentes fontes de explicação para as coisas da natureza e do mundo é tão importante quanto aprender conceitos científicos.

Sabe-se também que nem sempre todos os alunos de uma classe têm ideias prévias acerca de um objeto de estudo. Isso não significa que tal objeto não deva ser estudado. Significa, sim, que a intervenção do professor será a de apresentar ideias gerais a partir das quais o processo de investigação sobre o objeto possa se estabelecer. A apresentação de um assunto novo para o aluno também é instigante, e durante as investigações surgem dúvidas, constroem-se representações, buscam-se informações e confrontam-se ideias.

É importante, no entanto, que o professor tenha claro que o ensino de Ciências não se resume à apresentação de definições científicas, em geral fora do alcance da compreensão dos alunos. Definições são o ponto de chegada do processo de ensino, aquilo que se pretende que o aluno compreenda ao longo de suas investigações, da mesma forma que conceitos, procedimentos e atitudes também são aprendidos.

Em Ciências Naturais são procedimentos fundamentais aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias. A observação, a experimentação, a comparação, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura e a escrita de textos informativos, a organização de informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos, a proposição de suposições, o confronto entre suposições e entre elas e os dados obtidos por investigação, a proposição e a solução de problemas, são diferentes procedimentos que possibilitam a aprendizagem.

Da mesma forma que os conteúdos conceituais, os procedimentos devem ser construídos pelos alunos por meio de comparações e discussões estimuladas por elementos e modelos oferecidos pelo professor.

No contexto da aprendizagem ativa, os alunos são convidados à prática de tais procedimentos, no início imitando o professor, e, aos poucos, tornando-se autônomos. Por exemplo, ao trabalhar o desenho de observação, o professor inicia a atividade desenhando na lousa, conversando com as crianças sobre os detalhes de cores e formas que permitem que o desenho seja uma representação do objeto original. Em seguida, os alunos podem fazer seu próprio desenho de observação, sendo esperado que esse primeiro desenho se assemelhe ao do professor. Em outras oportunidades as crianças poderão começar o desenho de observação sem o modelo do professor, que ainda assim conversa com os alunos sobre detalhes necessários ao desenho. O ensino desses procedimentos só é possível pelo trabalho com diferentes temas de interesse científico, que serão investigados de formas distintas. Certos temas podem ser objeto de observações diretas e/ou experimentação, outros não.

Quanto ao ensino de atitudes e valores, embora muitas vezes o professor não se dê conta estará sempre legitimando determinadas atitudes com seus alunos. Afinal é ele uma referência importante para sua classe. É muito importante que esta dimensão dos conteúdos seja objeto de reflexão e de ensino do professor, para que valores e posturas sejam desenvolvidos tendo em vista o aluno que se tem a intenção de formar.

Em Ciências Naturais é relevante o desenvolvimento de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos, o conhecimento e o ambiente. O desenvolvimento desses valores envolve muitos aspectos da vida social, como a cultura e o sistema produtivo, as relações entre o homem e a natureza. Nessas discussões, o respeito à diversidade de opiniões ou às provas obtidas por intermédio de investigação e a colaboração na execução das tarefas são elementos que contribuem para o aprendizado de atitudes, como a responsabilidade em relação à saúde e ao ambiente.

Incentivo às atitudes de curiosidade, de respeito à diversidade de opiniões, à persistência na busca e compreensão das informações, às provas obtidas por meio de investigações, de valorização da vida em sua diversidade, de preservação do ambiente, de apreço e respeito à individualidade e à coletividade, têm lugar no processo de ensino e aprendizagem.

No planejamento e no desenvolvimento dos temas de Ciências em sala de aula, cada uma das dimensões dos conteúdos deve ser explicitamente tratada. É também essencial que sejam levadas em conta por ocasião das avaliações, de forma compatível com o sentido amplo que se adotou para os conteúdos do aprendizado.

Ciências Naturais no primeiro ciclo

O processo de aprendizagem das crianças, tendo ou não cursado a educação infantil, inicia-se muito antes da escolaridade obrigatória. São frequentemente curiosas, buscam explicações para o que veem, ouvem e sentem. O que é isso? Como funciona? Como faz? E os famosos porquês.

São perguntas que fazem a si mesmas e às pessoas em muitas situações de sua vida.

As fontes para a obtenção de respostas e de conhecimentos sobre o mundo vão desde o ambiente doméstico e a cultura regional, até a mídia e a cultura de massas. Portanto, as crianças chegam à escola tendo um repertório de representações e explicações da realidade. É importante que tais representações encontrem na sala de aula um lugar para manifestação, pois, além de constituírem importante fator no processo de aprendizagem, poderão ser ampliadas, transformadas e sistematizadas com a mediação do professor. É papel da escola e do professor estimular os alunos a perguntarem e a buscarem respostas sobre a vida humana, sobre os ambientes e recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano ou que estejam distantes no tempo e no espaço.

Entretanto, crianças pequenas compreendem e vivem a realidade natural e social de modo diferente dos adultos. Fora ou dentro da escola, as crianças emprestam magia, vontade e vida aos objetos e às coisas da natureza ao elaborar suas explicações sobre o mundo. De modo geral, em torno de oito anos as crianças passam a exibir um modo menos subjetivo e mais racional de explicar os acontecimentos e as coisas do mundo. São capazes de distinguir os objetos das próprias ações e organizar etapas de acontecimentos em intervalos de tempo.

No primeiro ciclo são inúmeras as possibilidades de trabalho com os conteúdos da área de Ciências Naturais. Nas classes de primeiro ciclo é possível a elaboração de algumas explicações objetivas e mais próximas da Ciência, de acordo com a idade e o amadurecimento dos alunos e sob influência do processo de aprendizagem, ainda que explicações mágicas persistam. Também é possível o contato com uma variedade de aspectos do mundo, explorando-os, conhecendo-os, explicando-os e iniciando a aprendizagem de conceitos, procedimentos e valores importantes.

Desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas de natureza científica e técnica, por sua presença variada, podem ser de grande ajuda, por permitirem diferentes formas de expressão. Não se trata somente de ensinar a ler e a escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer usos das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever.

Essa fase é marcada por um grande desenvolvimento da linguagem oral, descritiva e narrativa, das nomeações de objetos e seres vivos, suas partes e propriedades. Esta característica permite que os alunos possam enriquecer relatos sobre observações realizadas e comunicá-las aos seus companheiros.

A capacidade de narrar ou descrever um fato, nessa fase, é enriquecida pelo desenho, que progressivamente incorpora detalhes do objeto ou do fenômeno observado. O desenho é uma importante possibilidade de registro de observações compatível com esse momento da escolaridade, além de um instrumento de informação da própria Ciência. Conhecer desenhos informativos elaborados por adultos — em livros, enciclopédias ou o desenho do professor — contribui para a valorização desse instrumento de comunicação das informações.

Além do desenho, outras formas de registro se configuram como possibilidades nessa fase: listas, tabelas, pequenos textos, utilizando conhecimentos adquiridos em Língua Portuguesa e Matemática.

Muito importante no ensino de Ciências é a comparação entre fenômenos ou objetos de mesma classe, por exemplo: diferentes fontes de energia, alimentação dos animais, objetos de mesmo uso.

Orientados pelo professor, que lhes oferece informações e propõe investigações, os alunos realizam comparações e estabelecem regularidades que permitem algumas classificações e generalizações. Por exemplo, podem compreender que existem diferentes fontes de calor; que todos os animais se alimentam de plantas ou de outros animais e que objetos são feitos de determinados materiais apropriados ao seu uso.

Outra característica deste momento da criança é o desenvolvimento da linguagem causal. A criança é capaz de estabelecer sequências de fatos, identificando causas e consequências relacionadas a essas sequências, mas ainda não as associa a princípios ou leis gerais das Ciências. Essa característica possibilita o trabalho de identificação e registro de encadeamento de eventos ao longo do tempo, estabelecendo-se a distinção entre causas e consequências.

Também é de grande importância que o professor incentive o aluno a formular suposições e perguntas, pois esse procedimento permite conhecer as representações e conceitos intuitivos dos alunos, orientando o processo de construção de conhecimentos.

Observar, comparar, descrever, narrar, desenhar e perguntar são modos de buscar e organizar informações sobre temas específicos, alvos de investigação pela classe. Tais procedimentos por si só não permitem a aquisição do conhecimento conceitual sobre o tema, mas são recursos para que a dimensão conceitual, a rede de ideias que confere significado ao tema, possa ser trabalhada pelo professor.

Conteúdos de Ciências Naturais para o primeiro ciclo

No primeiro ciclo as crianças têm uma primeira aproximação das noções de ambiente, corpo humano e transformações de materiais do ambiente por meio de técnicas criadas pelo homem. Podem aprender procedimentos simples de observação, comparação, busca e registro de informações, e também desenvolver atitudes de responsabilidade para consigo, com o outro e com o ambiente.

Os textos seguintes buscam explicitar os alcances dos conteúdos em cada bloco temático, apontando-se possíveis conexões entre blocos, com outras áreas e com os temas transversais, tendo-se o tratamento didático em perspectiva.

Ambiente

No primeiro ciclo, os conteúdos pretendem uma primeira aproximação da noção do ambiente como resultado das interações entre seus componentes — seres vivos, ar, água, solo, luz e calor — e da compreensão de que, embora constituídos pelos mesmos elementos, os diversos ambientes diferenciam-se pelos tipos de seres vivos, pela disponibilidade dos demais componentes e pelo modo como se dá a presença do ser humano.

A observação direta ou indireta de diferentes ambientes, a identificação de seus componentes e de algumas relações entre eles, bem como a investigação de como o homem se relaciona com tais ambientes, permite aos alunos uma primeira noção e a diferenciação de ambiente natural e ambiente construído. Os seres vivos — animais e vegetais — destacam-se entre os componentes dos ambientes, estudando-se suas características e hábitos — alimentação, reprodução, locomoção — em relação ao ambiente em que vivem. É possível uma primeira aproximação ao conceito de ser vivo por meio do estudo do ciclo vital: nascimento, crescimento, reprodução e morte. Todos esses conteúdos também fazem parte do documento Meio Ambiente. Para a realização das investigações sugeridas, o professor pode tomar como referência ambientes e seres vivos da sua região e outros distantes, no tempo e no espaço.

Comparando-se ambientes diferentes — floresta, rio, represa, lago, plantação, campo, cidade, horta, etc. —, busca-se identificar suas regularidades (os componentes comuns) e suas particularidades (disponibilidade dos diferentes componentes, tipos de seres vivos, o modo e a intensidade da ocupação humana).

NOVA CONCURSOS

Cabe ao professor orientar os alunos sobre o que e onde observar, de modo que se coletem dados importantes para as comparações que se pretende, pois, a habilidade de observar implica um olhar atento para algo que se tem a intenção de ver.

As observações realizadas resultam em um conjunto de dados que são organizados por meio de desenhos e listas, de modo que as características de cada ambiente fiquem registradas. Ao realizar registros os alunos têm a oportunidade de sistematizar os conhecimentos que adquiriram. Entretanto, parte das comparações no primeiro ciclo são feitas oralmente, quando os alunos descrevem os ambientes investigados, apontando suas diferenças e semelhanças, e comparam seus resultados às suposições iniciais.

Durante esses trabalhos os alunos adquirem um repertório de imagens e alguns novos significados para ideias de ambiente, solo, seres vivos, entre outras que forem exploradas. Desenvolvem a habilidade de descrever os ambientes, identificando, comparando e classificando seus diferentes componentes. Portanto, ampliam suas noções, verificando por diferentes que sejam todos apresentam componentes comuns e a ocupação humana possibilita diferentes transformações. Aspecto a ser considerado ao se tratar de ambientes construídos é o fato de apresentarem, geralmente, menor diversidade de seres vivos, presença de habitações individuais e coletivas e condições ambientais de vida humana bastante variadas.

Focalizando-se os ambientes construídos pelo homem, como uma horta, uma pastagem ou as cidades, evidencia-se a necessidade humana de transformar os ambientes a fim de utilizar os seus recursos e ocupar espaços. É pertinente a abordagem da degradação ambiental como consequência de certos modos de interferência humana. Esses assuntos são tratados em conexão com o bloco "Recursos tecnológicos" e com o documento Meio Ambiente.

Os estudos sobre ambientes se complementam com as investigações sobre os seres vivos que os habitam, na perspectiva de conhecer como determinado ser vivo se relaciona com outros seres vivos e demais componentes de seu ambiente. Cada animal ou planta apresenta modos de alimentação, sustentação e locomoção, forma do corpo, reprodução e outras características que o capacitam a explorar e sobreviver em seu meio específico.

Estudos sobre determinados animais e plantas também oferecem oportunidades para a compreensão do processo do ciclo vital, que tem peculiaridades em seres vivos determinados, mas é comum a todos: nascer, crescer, reproduzir e morrer. É importante que se tenha claro que o ciclo vital é um processo de cada espécie e não do indivíduo; é a espécie que se mantém por meio da reprodução.

É necessário considerar que as descrições e explicações que os alunos conceberão a cada investigação proposta serão realizadas, inicialmente, com a utilização de seu próprio vocabulário, que deverá se aperfeiçoar ao longo dos trabalhos, embora não se deva exigir a utilização da nomenclatura científica em sua complexidade.

A coleta de informações sobre a vida de determinados animais em seus ambientes pode ser feita pela observação de figuras, leituras de pequenos textos realizadas pelo professor para a classe, cultivo de plantas, criação de pequenos animais (tatuzinhos de jardim, minhocas, borboletas, besouros), em que se preservem as condições de sua vida na natureza, ou ainda por meio de filmes e de contato com pessoas que conheçam a vida dos animais e das plantas.

Criações de pequenos animais em sala de aula oferecem oportunidades para que os alunos se organizem nos cuidados necessários à manutenção das criações, para a realização de observações a longo prazo a respeito das características do corpo e dos hábitos dos animais selecionados. Da mesma forma, o cultivo de plantas constitui excelente oportunidade para que se trabalhe com os alunos atitudes de valorização da vida em sua diversidade. Criações ou cultivo de plantas podem ser feitos utilizando-se pequenos espaços e materiais de sucata, como latas ou caixotes.

Parte significativa do conhecimento sobre seres vivos é obtida por meio de leitura de livros, revistas e enciclopédias, buscando-se informações sobre as características das plantas e hábitos de animais habitantes de diferentes ambientes. Este conhecimento tem duplo papel: sugerir observações sobre seres vivos que estão sendo investigados e ainda informar sobre seres vivos distantes no tempo e no espaço. Por exemplo, pode-se conhecer habitantes das profundezas dos mares e de florestas virgens, sobre animais selvagens (não-domesticados), animais extintos ou em extinção, plantas ornamentais, plantas medicinais, etc.

São inúmeros os temas que permitem trabalhar as relações dos seres vivos entre si e destes com os demais componentes dos ambientes; relações de alimentação, relações entre as características do corpo e do comportamento e as condições do ambiente.

A respeito das relações alimentares explora-se a existência de diferentes hábitos — herbívoros, carnívoros e onívoros — e da dependência alimentar entre todos os seres vivos, incluindo o ser humano. A forma de obtenção de alimentos e água pelos animais na natureza, e por aqueles domesticados, mostra comportamentos interessantes. Compará-los às formas de obtenção de alimentos pelo ser humano em diferentes culturas permite a investigação do poder transformador da espécie humana.

Sobre sustentação e locomoção explora-se a presença de coluna vertebral, carapaças e musculatura em animais aquáticos e terrestres, apontando-se para a relação porte do animal, meio em que ele vive e presença de esqueleto. Por exemplo: no ambiente terrestre não são encontrados animais invertebrados de grande porte; já no aquático são conhecidos polvos e lulas muito grandes. Como a água sustenta o peso dos corpos, tais animais podem sobreviver no meio aquático.

Outro aspecto a ser considerado é a relação forma do corpo e locomoção no meio. Exemplo: os peixes são animais aquáticos que nadam e apresentam o corpo em forma de fuso; essa forma permite melhor deslocamento na água, o que é importante para caçar alimento e fugir de predadores. A respeito dos vegetais estuda-se o caule como estrutura de sustentação, importante para a sobrevivência de grande parte dos vegetais terrestres.

A reprodução nos animais pode ser estudada enfocando-se o desenvolvimento dos filhotes no interior do corpo materno ou em ovos postos no ambiente, a alimentação dos filhotes e o cuidado com a prole, os rituais de acasalamento, as épocas de cio, o tempo de gestação, o tempo que os filhotes levam para atingir a maturidade e o tempo de vida. São funções rítmicas, interessantes e importantes de serem estudadas.

Para o estudo da reprodução nos vegetais, é conveniente o cultivo daqueles com ciclo vital curto, que apresentem flores, como as hortaliças, o feijão e a batata-doce. Estuda-se a participação de insetos e pássaros na polinização, a formação dos frutos, sua variedade; condições de germinação e crescimento das sementes — influência da luz, do calor, da água e do ar.

Muito interessante é o trabalho com funções rítmicas nos vegetais: a frutificação de algumas plantas e as estações do ano, a abertura e o fechamento de flores ao longo do dia. Esse assunto permite que se construa a noção de que os vegetais (como todos os seres vivos) apresentam funções que se repetem com o mesmo intervalo de tempo (funções rítmicas), ajustadas ao dia, à noite e às estações do ano (ciclos geofísicos).

Vários temas de estudo sobre seres vivos podem ser realizados em conexão com o bloco "Ser humano e saúde", comparando-se características do corpo e do comportamento dos seres humanos aos demais seres vivos, particularmente aos animais. Também podem ser explorados vínculos com o bloco "Recursos tecnológicos", nas questões relativas à produção de alimentos, medicamentos, vestuário, materiais de construção, etc.

Conteúdos para o primeiro ciclo referentes a fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes:

- comparação de diferentes ambientes naturais e construídos, investigando características comuns e diferentes, para verificar que todos os ambientes apresentam seres vivos, água, luz, calor, solo e outros componentes e fatos que se apresentam de modo distinto em cada ambiente;
- comparação dos modos com que diferentes seres vivos, no espaço e no tempo, realizam as funções de alimentação, sustentação, locomoção e reprodução, em relação às condições do ambiente em que vivem;
- comparação do desenvolvimento e da reprodução de diferentes seres vivos para compreender o ciclo vital como característica comum a todos os seres vivos;
- formulação de perguntas e suposições sobre os ambientes e os modos de vida dos seres vivos;
- busca e coleta de informações por meio de observação direta e indireta, experimentação, entrevistas, leitura de textos selecionados;
- organização e registro de informações por meio de desenhos, quadros, esquemas, listas e pequenos textos, sob orientação do professor;
- interpretação das informações por intermédio do estabelecimento de relações, de semelhanças e diferenças e de sequências de fatos;
- utilização das informações obtidas para justificar suas ideias;
- comunicação oral e escrita de suposições, dados e conclusões, respeitando diferentes opiniões.

Ser Humano e Saúde

O bloco "Ser humano e saúde" aborda neste ciclo os primeiros estudos sobre as transformações durante o crescimento e o desenvolvimento, enfocando-se as principais características — relativas ao corpo, aos comportamentos e às atitudes — nas diferentes fases da vida. Com atenção especial, estudam-se as condições essenciais à manutenção da saúde da criança, medidas de prevenção às doenças infectocontagiosas, particularmente a AIDS, aspectos também tratados nos documentos de Orientação Sexual e de Saúde.

Ao falar de assuntos relativos ao corpo humano, é frequente o surgimento, entre os alunos, de vergonha e de "brincadeiras" dirigidas aos mais gordos ou mais magros, muito altos ou muito baixos. Qualquer traço diferente pode ser alvo das "brincadeirinhas". É importante que o professor incentive seus alunos a valorizarem as diferenças individuais, seja quanto à cor, à idade, ao corpo, seja quanto ao ritmo de aprendizagem ou às diferenças socioculturais. O professor, trabalhando num clima de cooperação e solidariedade com sua classe, favorece a autoestima e a formação de vínculos entre os integrantes do grupo.

Ao investigar o ciclo de vida dos seres humanos o professor pode solicitar aos alunos que coletem algumas figuras ou retratos de pessoas em diferentes fases da vida: bebê, criança, jovem, adulto e idoso. A partir dessa coleção, professor e alunos podem organizar um painel em que as diferentes idades sejam apresentadas em sequência, construindo-se, assim, uma representação do ciclo de vida do ser humano. Essa representação se enriquece com figuras de mulheres grávidas, iniciando novos ciclos.

As mesmas figuras e fotos do painel permitem a introdução da questão dos comportamentos, hábitos e características do corpo nas diferentes idades. Como são as pessoas? O que parecem estar fazendo? Como imaginam o cotidiano delas: o que comem, como realizam sua higiene? Como se divertem e descansam? São questões que os alunos respondem revelando o que já conhecem e o que imaginam sobre os assuntos que se pretende trabalhar.

A questão das transformações no desenvolvimento envolve vários aspectos, alguns relativos à biologia do ser humano, outros a hábitos — de asseio, de alimentação, de lazer — e outros, ainda, a valores associados à cultura e às escolhas realizadas por cada um.

É importante que as crianças entrem em contato com a ideia de que a vida compreende a morte, parte do ciclo vital da espécie humana e de todos os seres vivos.

No primeiro ciclo os alunos podem conhecer as características externas do corpo humano, comparando crianças, adolescentes e adultos dos dois sexos. Podem identificar as características gerais do corpo humano, que nos identificam como espécie, e as características particulares de sexo, idade e etnia. É interessante, além de estabelecer comparações entre diferentes seres humanos, compará-los a vários animais. A estrutura geral, revestimento do corpo, postura bípede, limites e alcances das formas de percepção do meio (aspectos relativos aos órgãos dos sentidos) podem ser explorados. Constituem-se assuntos que conectam este bloco temático ao bloco "Ambiente".

NOVA CONCURSOS

É possível encontrarem dificuldade de diferenciar meninos e meninas pequenas, desde que vestidos; dificuldade que deixa de existir na identificação de jovens e adultos. O surgimento de pelos no rosto e no corpo, crescimento muscular acentuado no homem, surgimento de seios das meninas, mudanças na voz — diferente no homem e na mulher —, enfim, todo o conjunto de características sexuais secundárias permite a distinção entre os dois sexos a partir da puberdade. São indicadores de transformações externas que acompanham o amadurecimento interno, psíquico, fisiológico e anatômico, que podem ser apontados aos alunos deste ciclo e se constituem objeto de estudo a partir do segundo ciclo.

Acompanham essas mudanças no corpo transformações de comportamento e interesses, que variam segundo as diferenças culturais e merecem ser abordadas.

Também com relação aos comportamentos cabem comparações entre os seres humanos e os demais animais. Essas comparações permitem identificar comportamentos semelhantes, como a alimentação dos filhotes, particularmente em aves e mamíferos, os cuidados com a prole, alguns rituais de conquista e acasalamento, e estabelecer diferenças nesses mesmos comportamentos que, nos seres humanos, são também aprendidos e impregnados pela cultura, mas guardam elementos do mundo animal ao qual pertencem.

É interessante verificar que bebês humanos, como os de outras espécies, são totalmente dependentes dos que deles cuidam. A atenção que recebem, a alimentação e o asseio especiais são determinantes de sua saúde e seu desenvolvimento.

Quanto à sua fase de desenvolvimento, a infância, os alunos podem verificar que, sob orientação dos adultos, são capazes de cuidar de sua higiene, das tarefas escolares, de se alimentarem, de escolher as formas de lazer e de repousar. Isto é, na infância já existe relativa autonomia. Durante esses trabalhos o professor incentiva os alunos a desenvolverem essas capacidades, valorizando os modos saudáveis de alimentação, de cuidados com o corpo, de lazer e repouso, a organização e limpeza do espaço e dos materiais escolares, bem como a cultura e o conhecimento. Atenção especial deve ser dedicada ao estudo da formação da dentição permanente e aos cuidados com os dentes.

Ainda na infância inicia-se a tomada de consciência acerca do esquema geral do corpo. A criança deve ser incentivada a perceber seu corpo, limites e capacidades, externar as sensações de desconforto e prazer, ampliando sua capacidade de se expressar sobre o que sente, percebe e deseja.

Acerca da juventude os alunos verificam a crescente independência e as acentuadas mudanças no corpo, sendo momento de transição da infância para a vida adulta. Os alunos poderão compreender que essa é uma fase de muitas e fundamentais escolhas para a vida, com novas responsabilidades e dificuldades a serem resolvidas. É um momento de profundas modificações no corpo, no modo de se relacionar com o mundo, com sua sexualidade e com o sexo oposto. A consciência do corpo que se inicia na infância continua a se desenvolver e se amplia nessa fase, o que é facilitado pelo incentivo do adulto.

Sobre a vida adulta os alunos podem reconhecer a conquista da autonomia e a ampliação das responsabilidades relativas ao trabalho, à família, à comunidade e a si próprio, a permanente necessidade de vínculos afetivos, cuidados com a higiene, alimentação, repouso e lazer. Nessa fase da vida a consciência do corpo é significativa, principalmente quando a pessoa adquiriu conhecimentos básicos a esse respeito.

Muito importante é a investigação sobre a velhice, fase da vida geralmente apresentada como sinônimo de aposentadoria: sem trabalho, sem sonhos, sem necessidades pessoais, só doenças. É preciso reverter esse quadro de valores, incentivando as crianças desde cedo a valorizarem a experiência dos idosos, cuja importância para a família e a comunidade cresce à medida que se reconhece no idoso uma pessoa que pode produzir, que tem projetos a realizar e necessidades que não podem ser esquecidas.

O enriquecimento do conhecimento do aluno sobre as diferentes fases do ciclo vital e sobre as transformações que ocorrem durante esse desenvolvimento pode ser alcançado por meio de busca e organização de informações em fontes diversas: visitas ao posto de saúde local, leituras que o professor realiza para seus alunos e entrevistas com pessoas de diferentes idades da comunidade.

Junto com os alunos, o professor prepara as entrevistas, organizando questões a respeito do cotidiano das pessoas, no presente e no passado, de modo que as informações a serem obtidas sejam relevantes para a formação da noção de transformação no desenvolvimento humano.

O posto de saúde local, ou outro equipamento de saúde, pode fornecer referências quanto aos cuidados para a higiene e alimentação dos bebês, das crianças em idade escolar, dos jovens, dos adultos e dos idosos. Também no posto de saúde, professor e alunos podem se informar sobre as verminoses, doenças muito frequentes na infância, e sobre a AIDS: as formas de transmissão e de contágio, cuidados necessários para evitá-las e formas de tratamento do doente.

Ao planejar os conteúdos deste tema, especial atenção deve ser dada às doenças e aos problemas de higiene, saúde pessoal e ambiental que incidem sobre a comunidade local.

Conteúdos para o primeiro ciclo referentes a fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes:

- comparação do corpo e de alguns comportamentos de homens e mulheres nas diferentes fases de vida — ao nascer, na infância, na juventude, na idade adulta e na velhice — para compreender algumas transformações, valorizar e respeitar as diferenças individuais;
- conhecimento de condições para o desenvolvimento e preservação da saúde: atitudes e comportamentos favoráveis à saúde em relação a alimentação, higiene ambiental e asseio corporal; modos de transmissão e prevenção de doenças contagiosas, particularmente a AIDS;
- comparação do corpo e dos comportamentos do ser humano e de outros animais para estabelecer semelhanças e diferenças;

- elaboração de perguntas e suposições acerca das características das diferentes fases da vida e dos hábitos de alimentação e de higiene para a manutenção da saúde, em cada uma delas;
- observação, representação e comparação das condições de higiene dos diferentes espaços habitados, desenvolvendo cuidados e responsabilidades para com esses espaços;
- busca e coleta de informações por meio de leituras realizadas pelo professor para a classe, interpretação de imagens, entrevistas a familiares, pessoas da comunidade e especialistas em saúde;
- confrontação das suposições individuais e coletivas com as informações obtidas;
- organização e registro de informações por meio de desenhos, quadros, listas e pequenos textos, sob orientação do professor;
- comunicação oral e escrita de suposições, dados e conclusões, respeitando diferentes opiniões.

Recursos tecnológicos

A transformação da natureza para a utilização de recursos naturais — alimentos, materiais e energia — é inseparável da civilização. Produtos industriais ou artesanais são partes do cotidiano. Depende-se de materiais básicos, como minérios e madeira, do plantio, da criação de animais, da pesca, assim como de uma enorme variedade de bens produzidos industrialmente — de roupas a veículos, de medicamentos a aparelhos.

Desde o primeiro ciclo os alunos poderão investigar sobre os produtos que consomem, sobre as técnicas diversas para obtenção e transformação de alguns componentes dos ambientes, que são considerados como recursos naturais essenciais à existência.

Alguns processos, por meio dos quais vegetais, animais, materiais e energia são utilizados, podem ser estudados realizando-se uma primeira aproximação da ideia de técnica.

Não é possível nem desejável o estudo exaustivo sobre todos os processos citados. O importante é a seleção e a investigação de alguns dos temas apontados, para que o aluno se informe, de modo geral, sobre a origem e os modos de obtenção de alguns alimentos, objetos de consumo e energia. É recomendável, ao planejar essa seleção, que o professor leve em conta as possibilidades reais de realização de procedimentos de observação e experimentação, bem como as visitas e utilização de diversas fontes de informação. Investigações das produções de interesse local e regional cumprem muito bem esse papel. Os produtos regionais e os processos de produção podem ser comparados àqueles de outras regiões, ou de outros tempos, possibilitando a ampliação dos conhecimentos e a verificação da variedade de transformações.

A utilização dos seres vivos como recursos naturais pode ser abordada em conexão com o bloco "Ambiente". Por exemplo, com relação à utilização dos vegetais pelo homem, focalizam-se seus possíveis usos como alimentos, remédios, tecidos, embalagens, fonte de materiais para a habitação, produção de papel e também como combustível (carvão vegetal). Investigam-se técnicas que possibilitam a obtenção e utilização desses recursos, tais como extração ou cultivo das plantas que são alimento, nas hortas, pomares e lavouras; a criação de animais em granjas, viveiros e pastagens; a caça e a pesca, destacando-se as questões da pesca e da caça depredatórias.

A produção e a manutenção de uma horta na escola serve ao estudo do ciclo vital e das características de diferentes plantas; pode ser de grande valor para a formação de atitudes de cooperação na realização de tarefas e oferecer oportunidades de trabalhar a valorização da máxima utilização dos recursos disponíveis para a obtenção de alimentos.

Portanto, crianças pequenas poderão trabalhar com temas bastante diversos para investigar os animais e os vegetais como recursos da natureza e as técnicas mais comuns utilizadas nessas explorações. Considerando a realidade local, o professor seleciona temas para investigações: estudar a vida dos vegetais e plantar uma horta; estudar os peixes, entrevistar um pescador e organizar visita ao mercado; estudar os derivados do leite e pesquisar as condições de vida de rebanhos leiteiros são algumas das possibilidades.

Os estudos sobre transformações de materiais em objetos estabelecem possibilidades ricas para o desenvolvimento das habilidades de observar, generalizar (sintetizar) e relacionar, por meio do ensino e aprendizagem dos procedimentos correlatos. Os alunos também poderão verificar a existência de alguns fenômenos físicos e químicos representados pelas propriedades de condução elétrica e de calor pelos metais, a transparência dos vidros, entre tantas outras que podem ser identificadas pela observação direta, pela experimentação ou pela busca de informação realizada pelo professor ou com seu auxílio.

A exploração de materiais e objetos pode ser realizada de diferentes modos. A observação direta no entorno — escola, casa, meios de transportes — possibilita a identificação de alguns objetos e os materiais de que são feitos.

Com a participação e sob incentivo do professor, os alunos podem organizar coleções de objetos ou figuras de objetos que cumprem a mesma finalidade e são feitos de diferentes materiais: panelas (de barro e de alguns tipos de metal), calçados (de couro, plástico, tecido, etc.), colheres (de pau, metal ou plástico). Podem colecionar também objetos ou figuras de objetos diferentes feitos com o mesmo material: coleções de objetos de papel, de metal, de vidro, etc., e situá-los como produtos socioculturais.

A partir desses levantamentos, algumas relações podem ser traçadas quanto ao uso dos diferentes materiais em objetos específicos, relacionando-se a conveniência do material escolhido ao objeto elaborado e buscando informações que permitam explicar por que se usa determinado material para a confecção de certos objetos.

Alguns experimentos são modos interessantes de buscar informações para a verificação das propriedades dos materiais. As relações de diferentes materiais com a água, a luz, o calor; as alterações produzidas nos diferentes materiais pela ação de forças; as possibilidades de ser ou não decomposto ("desmanchado") quando enterrado no solo, são algumas possibilidades de investigação.

NOVA CONCURSOS

Os processos de transformação artesanal e industrial de materiais em objetos podem ser investigados utilizando-se diferentes estratégias: trazendo para a escola trabalhadores de indústria ou de oficinas artesanais, realizando visitas previamente preparadas a locais de produção na região e realizando na escola pequenas oficinas — marcenaria, cerâmica, reciclagem de papel. Também aqui a escolha dos temas de estudo é realizada tomando como referência processos importantes realizados na região.

Todo processo produtivo deve ser investigado considerando-se os materiais ou as matérias primas necessárias, os instrumentos e as máquinas que operam as transformações e suas etapas. A partir desses pontos básicos, o professor poderá elaborar com seus alunos questões para entrevistas, roteiro para visitas e planejar oficinas de produção de objetos na escola, com apoio da comunidade. As informações coletadas pelos alunos, sob orientação desses pontos básicos, são registradas na forma de desenhos com legendas para os materiais e instrumentos, e desenhos com legendas sequenciados para as transformações.

É importante que, ao lado do conhecimento sobre a utilização dos recursos naturais, os alunos recebam algumas informações acerca das consequências da prática predatória ambiental. Tais informações contribuem para o início da formação de atitudes de preservação do meio ambiente.

Conteúdos para o primeiro ciclo referentes a fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes:

- investigação de processos artesanais ou industriais da produção de objetos e alimentos, reconhecendo a matéria-prima, algumas etapas e características de determinados processos;
- conhecimento de origens e algumas propriedades de determinados materiais e formas de energia, para relacioná-las aos seus usos;
- formulação de perguntas e suposições sobre os processos de transformação de materiais em objetos;
- busca e coleta de informações por meio de observação direta e indireta, experimentação, interpretação de imagens e textos selecionados;
- organização e registro de informações por intermédio de desenhos, quadros, esquemas, listas e pequenos textos;
- interpretação das informações por meio do estabelecimento de regularidades e das relações de causa e efeito;
- utilização das informações obtidas para justificar suas ideias;
- comunicação oral e escrita de suposições, dados e conclusões, respeitando diferentes opiniões.

Critérios de avaliação de Ciências Naturais para o primeiro ciclo

Os critérios de avaliação estão referenciados nos objetivos, mas, como se pode notar, não coincidem integralmente com eles. Os objetivos são metas, balizam e orientam o ensino, indicam expectativas quanto ao desenvolvimento de capacidades pelos alunos ao longo de cada ciclo. Sabe-se, porém, que o desenvolvimento de todas as capacidades não se completa dentro da duração de um ciclo. Assim, é necessário o estabelecimento de critérios de avaliação que indiquem as aprendizagens imprescindíveis, básicas para cada ciclo, dentro do conjunto de metas que os norteia.

- Identificar componentes comuns e diferentes em ambientes diversos a partir de observações diretas e indiretas.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno, utilizando dados de observação direta ou indireta, reconhece que todo ambiente é composto por seres vivos, água, ar e solo, e os diversos ambientes diferenciam-se pelos tipos de seres vivos e pelas características da água e do solo.

- Observar, descrever e comparar animais e vegetais em diferentes ambientes, relacionando suas características ao ambiente em que vivem

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno é capaz de identificar características dos seres vivos que permitem sua sobrevivência nos ambientes que habitam, utilizando dados de observação.

- Buscar informações mediante observações, experimentações ou outras formas, e registrá-las, trabalhando em pequenos grupos, seguindo um roteiro preparado pelo professor, ou pelo professor em conjunto com a classe.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno, tendo realizado várias atividades em pequenos grupos de busca de informações em fontes variadas, é capaz de cooperar nas atividades de grupo e acompanhar adequadamente um novo roteiro.

- Registrar sequências de eventos observadas em experimentos e outras atividades, identificando etapas e transformações.

Com este critério pretende-se avaliar a capacidade do aluno de identificar e registrar sequências de eventos — as etapas e as transformações — em um experimento ou em outras atividades.

- Identificar e descrever algumas transformações do corpo e dos hábitos — de higiene, de alimentação e atividades cotidianas — do ser humano nas diferentes fases da vida.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno relaciona os hábitos e as características do corpo humano a cada fase do desenvolvimento e se identifica as transformações ao longo desse desenvolvimento.

- Identificar os materiais de que os objetos são feitos, descrevendo algumas etapas de transformação de materiais em objetos a partir de observações realizadas

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno é capaz de compreender que diferentes materiais são empregados para a confecção de diferentes objetos. Pretende-se avaliar também a capacidade do aluno de descrever as etapas de transformação de materiais em objetos.

ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador.

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais.

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística.

Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de ideias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte. Introduzir o aluno do primeiro ciclo do ensino fundamental às origens do teatro ou aos textos de dramaturgia por meio de histórias narradas pode despertar maior interesse e curiosidade sem perder a integridade dos conteúdos e fatos históricos.

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas.

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno.

Ressalta-se que o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola.

O ensino fundamental configura-se como um momento escolar especial na vida dos alunos, porque é nesse momento de seu desenvolvimento que eles tendem a se aproximar mais das questões do universo do adulto e tentam compreendê-las dentro de suas possibilidades. Ficam curiosos sobre temas como a dinâmica das relações sociais, as relações de trabalho, como e por quem as coisas são produzidas.

No que se refere à arte, o aluno pode tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história.

O aluno pode observar ainda que os trabalhos artísticos envolvem a aquisição de códigos e habilidades que passa a querer dominar para incorporar em seus trabalhos. Tal desejo de domínio está correlacionado à nova percepção de que pode assimilar para si formas artísticas elaboradas por pessoas ou grupos sociais, ao trilhar um caminho de trabalho artístico pessoal. Esse procedimento diminui a defasagem entre o que o aluno projeta e o que quer alcançar.

Assim sendo, é no final desse período que o aluno, desenvolvendo práticas de representação mediante um processo de dedicação contínua, dominará códigos construídos socialmente em arte, sem perder seu modo de articular tais informações ou sua originalidade.

A aprendizagem em arte acompanha o processo de desenvolvimento geral da criança e do jovem desse período, que observa que suas participações nas atividades do cotidiano social estão envoltas nas regularidades, acordos, construções e leis que reconhece na dinâmica social da comunidade à qual pertence, pelo fato de se perceber como parte constitutiva desta.

Também cabe à escola orientar seu trabalho com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem, preservando a autonomia do aluno e favorecendo o contato sistemático com os conteúdos, temas e atividades que melhor garantirão seu progresso e integração como estudante.

Tal conjunto de considerações sobre os modos de aprender e ensinar arte possibilitam uma revisão das teorias sobre a arte da criança e do adolescente.

A ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário, atualizando referências e desenvolvendo sua própria história. A arte torna presente o grupo para si mesmo, por meio de suas representações imaginárias. O aspecto lúdico dessa atividade é fundamental.

Quando brinca, a criança desenvolve atividades rítmicas, melódicas, fantasia-se de adulto, produz desenhos, danças, inventa histórias. Mas esse lugar da atividade lúdica no início da infância é cada vez mais substituído, fora e dentro da escola, por situações que antes favorecem a reprodução mecânica de valores impostos pela cultura de massas em detrimento da experiência imaginativa.

Embora o jovem tenha sempre grande interesse por aprender a fazer formas presentes no entorno, mantém o desenvolvimento de seu percurso de criação individual, que não pode se perder.

NOVA CONCURSOS

O aluno pode e quer criar suas próprias imagens partindo de uma experiência pessoal particular, de algo que viveu ou aprendeu, da escolha de um tema, de uma técnica, ou de uma influência, ou de um contato com a natureza e assim por diante.

Cabe também ao professor tanto alimentar os alunos com informações e procedimentos de artes que podem e querem dominar quanto saber orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e grupais.

A qualidade da ação pedagógica que considera tanto as competências relativas à percepção estética quanto aquelas envolvidas no fazer artístico pode contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno.

O aluno fica exigente e muito crítico em relação à própria produção, justamente porque nesse momento de seu desenvolvimento já pode compará-la, de modo mais sistemático, às do círculo de produção social ao qual tem acesso. Essa caracterização do aluno tem levado à crença de que nesse período a criança é menos espontânea e menos criativa nas atividades artísticas que no período anterior à escolaridade.

O aluno dos anos iniciais do ensino fundamental busca se aproximar da produção cultural de arte. Entretanto, tais interesses não podem ser confundidos com submissão aos padrões adultos de arte. A vivência integral desse momento autorizará o jovem a estruturar trabalhos próprios, com marca individual, inaugurando proposições poéticas autônomas que assimilam influências e transformam o trabalho que desenvolvem dentro do seu percurso de criação nas diversas formas da arte.

A área deve ser incorporada com objetivos amplos que atendam às características das aprendizagens, combinando o fazer artístico ao conhecimento e à reflexão em arte. Esses objetivos devem assegurar a aprendizagem do aluno nos planos perceptivo, imaginativo e produtivo.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado.

A formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade.

O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias.

Além disso, a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta, etc. O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, por suas crenças, usos e costumes, pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções; ressalta-se assim a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade.

O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno.

ATENÇÃO: *Este material foi elaborado de acordo com o edital do certame e publicações disponíveis pelo Ministério da Educação – MEC – e Secretaria Estadual de Educação. Deixamos claro que conforme a redação da Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil, no Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, fica assim garantida:*

II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Contudo, é possível que neste tópico em algumas partes, ainda consta a faixa etária anterior, pois os cadernos dos MEC e Estado, por constituírem publicações antigas, não foram revisadas ou atualizada.

Referencias:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Artes/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CURRÍCULO EM AÇÃO: PLANEJAMENTO, SELEÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS; O TRABALHO POR PROJETOS.

"O planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida".

Segundo Moretto, percebe-se que o planejamento é fundamental na vida do homem, porém no contexto escolar ele não tem tanta importância assim: "o planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter". Este fato acontece porque o planejamento só passou a ser bem definido a partir do século passado, com a revolução comunista que construiu a União Soviética.

No mundo capitalista, segundo Gandin (2008), o planejamento passa a ser utilizado pelo governo, após a segunda guerra mundial, para a resolução de questões mais complexas. A adoção do planejamento pelo governo teve uma adesão tão grande que as outras instituições se sentiram motivadas e passaram a se preocupar com a importância do planejamento, uma vez que ele visava a suprir as necessidades de um comércio em ascensão que exigia uma nova organização. Com isso pode-se dizer que foi a partir desta época que o planejamento se universalizou.

Na educação esta realidade também não poderia ter sido diferente, uma vez que, segundo Kuenzer "o planejamento de educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do capitalismo monopolista do Estado. "

Aqui no Brasil, Padilha explica que "Durante o regime autoritário (1964-1985), eles foram utilizados com um sentido autocrático. Toda decisão política era centralizada e justificada tecnicamente por tecnocratas à sombra do poder. " Kuenzer complementa a citação acima explicando que "A ideologia do Planejamento então oferecida a todos, no entanto, escondia essas determinações político-econômicas mais abrangentes e decididas em restritos centros de poder. "

O regime autoritário fez com que muitos educadores criassem uma resistência com relação à elaboração de planos, uma vez que esses planos eram supervisionados ou elaborados por técnicos que delimitavam o que professor deveria ensinar, priorizando as necessidades do regime político. "Num regime político de contenção, o planejamento passa a ser bandeira altamente eficaz para o controle e ordenamento de todo o sistema educativo".

Apesar de se ter claro a importância do planejamento na formação, Fusari (2008) explica que:

"Naquele momento, o Golpe Militar de 1964 já implantava a repressão, impedindo rapidamente que um trabalho mais crítico e reflexivo, no qual as relações entre educação e sociedade pudessem ser problematizadas, fosse vivenciadas pelos educadores, criando, assim, um "terreno" propício para o avanço daquela que foi denominada "tendência tecnicista" da educação escolar. "

Mas não se pode pensar que o regime político era o único fator que influenciava no pensamento com relação à elaboração dos planos de aulas; as teorias da administração também refletiam no ato de planejar do professor, uma vez que essas teorias traziam conceitos que iriam auxiliar na definição do tipo de organização educacional que seria adotado por uma determinada instituição.

No início da história da humanidade, o planejamento era utilizado sem que as pessoas percebessem sua importância, porém com a evolução da vida humana, principalmente no setor industrial e comercial, houve a necessidade adaptá-lo para os diversos setores. Nas escolas ele também era muito utilizado; a princípio, o planejamento era uma maneira de controlar a ação dos professores de modo a não interferir no regime político da época. Hoje o planejamento já não tem a função reguladora dentro das escolas, ele serve como uma ferramenta importantíssima para organizar e subsidiar o trabalho do professor, assunto este que será abordado mais detalhadamente nos próximos capítulos desta pesquisa.

Planejamento, Plano (s), Projeto (s) – Compreensão Necessária

"Hoje vivemos a segunda grande onda do planejamento. A primeira entra em crise na década de 70. A década de 80, embora, na prática, se apresente como uma grande resistência ao planejamento, contém os mais efetivos anos em termos da compreensão da necessidade, do estudo, do esclarecimento e da confirmação desta ferramenta. ".

A citação demonstra a dimensão da necessidade de se compreender a importância do ato de planejar, não apenas no nosso dia-a-dia, mas principalmente, no dia-a-dia de sala de aula.

Para Moretto (2007), planejar é organizar ações. Essa é uma definição simples, mas que mostra uma dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno.

O planejamento deve ser uma organização das ideias e informações.

Gandin (2008) sugere que se pense no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões e para melhor entender isto precisa-se compreender alguns conceitos, tais como: planejar, planejamento e planos que segundo Menegolla & Sant'Anna (2001) "são palavras sofisticadamente pedagógicas e que "rolam" de boca em boca, no dia-a-dia da vida escolar. " Porém, para Padilha (2003, p. 29), estes termos têm sido compreendidos de muitas maneiras. Dentre elas destaca-se:

- Planejamento:

"É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. "

- Plano Nacional de Educação:

"Nele se reflete a política educacional de um povo, num determinado momento histórico do país. É o de maior abrangência porque interfere nos planejamentos feitos no nível nacional, estadual e municipal. "

- Plano de Curso:

"O plano de curso é a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida. "

- Plano de Aula:

"É a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) é a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensinoaprendizagem. "

- Plano de Ensino:

"É a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. "

- Projeto Político Pedagógico:

"É o planejamento geral que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de organização e coordenação da ação dos professores. Ele articula a atividade escolar e o contexto social da escola. É o planejamento que define os fins do trabalho pedagógico. "

Os conceitos apresentados têm por objetivo mostrar para o professor a importância, a funcionalidade e principalmente a relação íntima existente entre essas tipologias. Segundo Fusari (2008), "Apesar de os educadores em geral utilizarem, no cotidiano do trabalho, os termos "planejamento" e "plano" como sinônimos, estes não o são. " Outro aspecto importante, segundo Schmitz (2000) é que "as denominações variam muito. Basta que fique claro o que se entende por cada um desses planos e como se caracterizam. " O que se faz necessário é estar consciente que:

"Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível. "

Professor x Plano de Aula: Inimigos Ou Aliados?

"A educação, a escola e o ensino são os grandes meios que o homem busca para poder realizar o seu projeto de vida. Portanto, cabe à escola e aos professores o dever de planejar a sua ação educativa para construir o seu bem viver.

A citação acima deixa clara a importância tanto da escola como dos professores na formação humana; por este motivo todas as ações educativas devem ter como perspectiva a construção de uma sociedade consciente de seus direitos e obrigações, sejam eles individuais ou coletivos.

Infelizmente, apesar do planejamento da ação educativa ser de suma importância, existem professores que são negligentes na sua prática educativa, improvisando suas atividades. Em consequência, não conseguem alcançar os objetivos quanto à formação do cidadão.

"A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma "regra", prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. "

Para Moretto (2007) "Há, ainda, quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar suas aulas com competência. " Professores com este tipo de pensamento desconhecem a função do planejamento bem como sua importância. Simplesmente estão preocupados em ministrar conteúdos, desconsiderando a realidade e a herança cultural existente em cada comunidade escolar bem como suas necessidades.

Outro aspecto que vem influenciando o ato de planejar dos professores são os materiais didáticos ou as instruções metodológicas para os professores que acompanham estes materiais. Na presente pesquisa não se pretende discutir se eles são bons ou ruins e sim a forma com a qual estão sendo utilizados pelos professores. O que acontece é que o professor faz um apanhado geral dos conteúdos dispostos no material e confronta com o tempo que tem disponível para ensinar esses conteúdos aos alunos e a partir desses dados divide-os atribuindo a este ato erroneamente o nome de plano de aula.

"Muitas vezes os professores trocam o que seria o seu planejamento pela escolha de um livro didático. Infelizmente, quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido. Deixam de planejar seu trabalho a partir da realidade de seus alunos para seguir o que o autor do livro considerou como mais indicado".

Outra situação muito comum em relação à elaboração do plano de aula é que "em muitos casos, os professores copiam ou fazem cópia do plano do ano anterior e o entregam a secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática".

Luckesi (2001) afirma que o ato de planejar, em nosso país, principalmente na educação, tem sido considerada como uma atividade sem significado, ou seja, os professores estão muito preocupados com os roteiros bem elaborados e esquecem do aperfeiçoamento do ato político do planejamento.

Os professores precisam quebrar o paradigma de que o planejamento é um ato simplesmente técnico e passar a se questionarem sobre o tipo de cidadão que pretendem formar, analisando a sociedade na qual ele está inserido, bem como suas necessidades para se tornar atuante nesta sociedade. Para Luckesi (2001):

"O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados. "

O ato de planejar não pode priorizar o lado técnico em detrimento do lado político-social ou vice-versa, ambos são importantes. Por este motivo, devem ser muito bem pensados ao serem formulados visando à transformação da sociedade.

Plano de Aula: do senso comum à consciência filosófica

Considerando que o planejamento deve ser pensado como um ato político- -social, não se pode conceber que o professor não realize o mínimo de planejamento necessário para seus alunos, afinal, o planejamento, no processo educativo, segundo Menegolla & Sant'Anna (2001), não deve ser visto como regulador das ações humanas, ou seja, um limitador das ações tanto pessoais como sociais, e sim ser visto e planejado no intuito de nortear o ser humano na busca da autonomia, na tomada de decisões, na resolução de problemas e principalmente na capacidade de escolher seus caminhos.

"Essencialmente, educar/ensinar é um ato político. Entendamos bem essa proposição: a essência política do ato pedagógico orienta a práxis do educador quanto aos objetivos a serem atingidos, aos conteúdos a serem transmitidos e aos procedimentos a serem utilizados, quando do trabalho junto a um determinado grupo de alunos. ".

Menegolla & Sant'Anna (2001) ainda completam argumentando que o plano das aulas visa à liberdade de ação e não pode ser planejado somente pelo bom senso, sem bases científicas que norteiem o professor. Segundo Gutenberg (2008) essa base científica utilizada para organizar o trabalho pedagógico são os pilares e princípios da Educação, anunciados e exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96); por este motivo faz-se necessário conhecê-los e compreendê-los muito bem.

"Todo mestre precisa entender que esse conjunto de regras, embora pareça muito burocrático e teórico para uns, ou mesmo inútil para outros, trata-se de uma tentativa clara para que os alunos aprendam e apreendam o que for necessário durante o período escolar. "

Partindo do princípio de que o professor deve ensinar os conteúdos e também formar o aluno para que ele se torne atuante na sociedade, ele deve organizar seu plano de aula de modo que o aluno possa perceber a importância do que está sendo ensinado, seja num contexto histórico, para o seu dia-a-dia ou para seu futuro.

É claro que integrar estes dois aspectos, senso comum e consciência filosófica, nem sempre é tão fácil. Para que isso aconteça faz-se necessário muito empenho por parte do professor.

"(...) um mínimo de intimidade com a realidade concreta das escolas é necessário à formação do educador. Sem isso, abre-se a possibilidade de improvisação ou, o que é pior, de experimentação para ver se "dá certo" em termos do encaminhamento do ensino. Até que o professor se situe criticamente no contexto de sala de aula, os alunos passam a ser cobaias desse profissional. "

Menegolla & Sant'Anna (2001) explicam que o planejamento também serve para desenvolver tanto nos professores como nos alunos uma ação eficaz de ensino e aprendizagem, uma vez que ambos são atuantes em sala de aula. Porém é de responsabilidade do professor elaborar o plano de aula, pois é ele quem conhece as reais aspirações de cada turma.

"O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. (...) faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas (...)"

Moretto (2007) acredita que o professor, ao elaborar o plano de aula, deve considerar alguns componentes fundamentais, tais como: conhecer a sua personalidade enquanto professor, conhecer seus alunos (características psicossociais e cognitivas), conhecer a epistemologia e a metodologia mais adequada às características das disciplinas, conhecer o contexto social de seus alunos. Conhecer todos os componentes acima possibilita ao professor escolher as estratégias que melhor se encaixam nas características citadas aumentando as chances de se obter sucesso nas aulas.

Outro grupo que deve estar atento à importância de se elaborar planos de aula são os professores em início de carreira, pois, para Schmitz (2000), esses profissionais iniciando sua carreira no magistério adquirem confiança para dar aula, uma vez que, no plano de aula, é possível esclarecer os objetivos da mesma, sistematizar as atividades e facilitar seu acompanhamento.

Mediante todos os fatos pesquisados até agora, não se discute a necessidade e a importância de se elaborar o plano de aula, porém, segundo Schmitz (2000), ele não precisa ser descrito minuciosamente, mas deve ser estruturado, escrito ou mentalmente. "Trata-se de fazer uma organização mental e uma tomada de consciência do que o professor de fato pretende fazer e alcançar. Se tiver esse planejamento presente, evitará ser colhido de surpresa por acontecimentos imprevistos. A sua criatividade, a sua intuição, torna-se mais aguçada e com mais facilidade percebe novas oportunidades. "

Alguns autores sugerem que o planejamento tenha algumas etapas principais, pois serão estas etapas que darão uma visão do que é necessário e conveniente ao professor e aos alunos. São elas:

- *Objetivos*:

"Os objetivos indicam aquilo que o aluno deverá ser capaz como consequência de seu desempenho em atividades de uma determinada escola, série, disciplina ou mesmo uma aula. "

- Conteúdo:

"É um conjunto de assuntos que serão estudados durante o curso em cada disciplina. Assuntos que fazem parte do acervo cultural da humanidade traduzida em linguagem escolar para facilitar sua apropriação pelos estudantes. Estes assuntos são selecionados e organizados a partir da definição dos objetivos, sendo assim meios para que os alunos atinjam os objetivos de ensino".

- Metodologia:

"Tratam-se de atividades, procedimentos, métodos, técnicas e modalidades de ensino, selecionados com o propósito de facilitar a aprendizagem. São, propriamente, os diversos modos de organizar as condições externas mais adequadas à promoção da aprendizagem. "

- Avaliação:

"Na verdade, a avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem e não só um momento privilegiado (o de prova ou teste) pois é um instrumento de feedback contínuo para o educando e para todos os participantes. Nesse sentido, fala da consecução ou não dos objetivos da aprendizagem. (...) O processo de avaliação se coloca como uma situação frequentemente carregada de ameaça, pressão ou terror. "

A partir das definições das principais etapas que devem conter um planejamento, o professor já tem condições necessárias para fazê-lo e utilizá-lo adequadamente. Vale lembrar, porém, que segundo Menegolla & Sant'anna (2001, p. 46), não existe um modelo único de planejamento e sim vários esquemas e modelos. Também não existe um modelo melhor do que o outro, cabe ao professor escolher aquele que melhor atenda suas necessidades bem como as de seus alunos, que seja funcional e de bons resultados.

Considerações finais

O objetivo principal ao estudar o tema "A importância do planejamento para a organização do trabalho do professor em sua prática pedagógica" era analisar se o plano de aula é realmente importante ou apenas uma questão burocrática exigida pelas escolas para aumentar o trabalho do professor. Para tanto foi preciso compreender o contexto histórico do planejamento na vida das pessoas, sua influência e importância ao longo da evolução humana, desde a sua utilização de forma inconsciente nos primórdios, até os dias atuais no qual o planejamento é utilizado para nortear um caminho a ser percorrido para se atingir objetivos traçados ou resolver alguma situação.

Foi possível também compreender que as tipologias utilizadas têm suas diferenças e devem ser usadas de acordo com a necessidade de delimitar o tipo de plano e a que ele se destina.

Com relação ao fato do plano de aula ser inimigo ou aliado do professor, pode-se observar que ele é um aliado, uma vez que é por intermédio do planejamento que o professor vai delinear suas ações para alcançar seus objetivos ao longo de um período.

Outro aspecto importante abordado foi com relação ao fato de que o planejamento não deve ser usado como um regulador das ações humanas e sim um norteador na busca da autonomia, na tomada de decisões, nas resoluções de problemas e nas escolhas dos caminhos a serem percorridos partindo de o senso comum até atingir as bases científicas.

Conhecer as principais etapas do planejamento também foi de suma importância, pois através do conhecimento dessas etapas o professor poderá descrever com maior clareza seus objetivos, a forma com que irá aplicar o conteúdo, os conteúdos que serão ministrados e como fará o diagnóstico dos resultados obtidos ao longo do processo.

Com esta pesquisa foi possível perceber que o plano de aula é realmente importante na prática pedagógica do professor como organizador e norteador do seu trabalho. É o plano de aula que dá ao professor a dimensão da importância de sua aula e os objetivos a que ela se destina, bem como o tipo de cidadão que pretende formar. Por este motivo, pensar que a experiência de anos de docência é suficiente para a realização de um bom trabalho é um dos principais motivos que levam um professor a não obter sucesso em suas aulas.

Referência:

CASTRO, P. A. P. P. de; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M.

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA OU FORMADORA E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.

O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM?

Cipriano Carlos Luckesi

A avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estamos comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas.

O que desejamos é uma melhor qualidade de vida. No caso deste texto, compreendo e exponho a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

No que se segue, apresento aos leitores alguns entendimentos básicos para compreender e praticar a avaliação da aprendizagem como avaliação e não, equivocadamente, como exames.

Antes de mais nada, uma disposição psicológica necessária ao avaliador

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhe-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.

A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente. Que mais se pode fazer com um objeto, ação ou pessoa que foram recusados, desde o primeiro momento? Nada, com certeza!

Imaginemos um médico que não tenha a disposição para acolher o seu cliente, no estado em que está; um empresário que não tenha a disposição para acolher a sua empresa na situação em que está; um pai ou uma mãe que não tenha a disposição para acolher um filho ou uma filha em alguma situação embaraçosa em que se encontra. Ou imaginemos cada um de nós, sem disposição para nos acolhermos a nós mesmos no estado em que estamos. As doenças, muitas vezes, não podem mais sofrer qualquer intervenção curativa adequada devido ao fato de que a pessoa, por vergonha, por medo social ou por qualquer outra razão, não pode acolher o seu próprio estado pessoal, protelando o momento de procurar ajuda, chegando ao extremo de 'já não ter muito mais o que fazer!'.

A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, porque exclui.

Para ter essa disposição para acolher, importa estar atento a ela. Não nascemos naturalmente com ela, mas sim a construímos, a desenvolvemos, estando atentos ao modo como recebemos as coisas. Se antes de ouvirmos ou vermos alguma coisa já estamos julgando, positiva ou negativamente, com certeza, não somos capazes de acolher. A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja.

Por uma compreensão do ato de avaliar

Assentado no ponto de partida acima estabelecido, o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado.

Em primeiro lugar, vem o processo de diagnosticar, que constitui-se de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. Antes de mais nada, portanto, é preciso constatar o estado de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas. Por exemplo, constato a existência de uma cadeira e seu estado, a partir de suas propriedades 'físicas' (suas características): ela é de madeira, com quatro pernas, tem o assento estofado, de cor verde... A constatação sustenta a configuração do 'objeto', tendo por base suas propriedades, como estão no momento. O ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Não há possibilidade de avaliação sem a constatação.

A constatação oferece a 'base material' para a segunda parte do ato de diagnosticar, que é qualificar, ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. No exemplo acima, qualifico a cadeira como satisfatória ou insatisfatória, tendo por base as suas propriedades atuais. Só a partir da constatação, é que qualificamos o objeto de avaliação. A partir dos dados constatados é que atribuímos-lhe uma qualidade.

Entretanto, essa qualificação não se dá no vazio. Ela é estabelecida a partir de um determinado padrão, de um determinado critério de qualidade que temos, ou que estabelecemos, para este objeto. No caso da cadeira, ela está sendo qualificada de satisfatória ou insatisfatória em função do quê? Ela, no caso, será satisfatória ou insatisfatória em função da finalidade à qual vai servir. Ou seja, o objeto da avaliação está envolvido em uma tessitura cultural (teórica), compreensiva, que o envolve. Mantendo o exemplo acima, a depender das circunstâncias onde esteja a cadeira, com suas propriedades específicas, ela será qualificada de positiva ou de negativa. Assim sendo, uma mesma cadeira poderá ser qualificada como satisfatória para um determinado ambiente, mas insatisfatória para um outro ambiente, possuindo as mesmas propriedades específicas. Desde que diagnosticado um objeto de avaliação, ou seja, configurado e qualificado, há algo, obrigatoriamente, a ser feito, uma tomada de decisão sobre ele. O ato de qualificar, por si, implica uma tomada de posição – positiva ou negativa –, que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão. Caso um objeto seja qualificado como satisfatório, o que fazer com ele? Caso seja qualificado como insatisfatório, o que fazer com ele? O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de 'o que fazer' Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza. Chegar ao diagnóstico é uma parte do ato de avaliar. A situação de 'diagnosticar sem tomar uma decisão' assemelha-se à situação do náufrago que, após o naufrágio, nada com todas as suas forças para salvar-se e, chegando às margens, morre, antes de usufruir do seu esforço. Diagnóstico sem tomada de decisão é um curso de ação avaliativa que não se completou.

Como a qualificação, a tomada de decisão também não se faz num vazio teórico. Toma-se decisão em função de um objetivo que se tem a alcançar. Um médico toma decisões a respeito da saúde de seu cliente em função de melhorar sua qualidade de vida; um empresário toma decisões a respeito de sua empresa em função de melhorar seu desempenho; um cozinheiro toma decisões a respeito do alimento que prepara em função de dar-lhe o melhor sabor possível, e assim por diante.

Em síntese, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo. Desse modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados do presente.

Avaliação da aprendizagem escolar

Vamos transpor esse conceito da avaliação para a compreensão da avaliação da aprendizagem escolar. Tomando as elucidações conceituais anteriores, vamos aplicar, passo a passo, cada um dos elementos à avaliação da aprendizagem escolar.

Iniciemos pela disposição de acolher. Para se processar a avaliação da aprendizagem, o educador necessita dispor-se a acolher o que está acontecendo. Certamente o educador poderá ter alguma expectativa em relação a possíveis resultados de sua atividade, mas necessita estar disponível para acolher seja lá o que for que estiver acontecendo. Isso não quer dizer que 'o que está acontecendo' seja o melhor estado da situação avaliada. Importa estar disponível para acolhê-la do jeito em que se encontra, pois só a partir daí é que se pode fazer alguma coisa.

Mais: no caso da aprendizagem, como estamos trabalhando com uma pessoa – o educando –, importa acolhê-lo como ser humano, na sua totalidade e não só na aprendizagem específica que estejamos avaliando, tais como língua portuguesa, matemática, geografia....

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder atividades de avaliação, assim como para proceder toda e qualquer prática educativa. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado.

A recusa pode se manifestar de muitos modos, desde os mais explícitos até os mais sutis. A recusa explícita se dá quando deixamos claro que estamos recusando alguém. Porém, existem modos sutis de recusar, tal como no exemplo seguinte. Só para nós, em nosso interior, sem dizer nada para ninguém, julgamos que um aluno X 'é do tipo que dá trabalho e que não vai mudar'. Esse juízo, por mais silencioso que seja em nosso ser, está lá colocando esse educando de fora. E, por mais que pareça que não, estará interferindo em nossa relação com ele. Ele sempre estará fora do nosso círculo de relações. Acolhê-lo significa estar aberto para recebê-lo como é. E só vendo a situação como é podemos compreendê-la para, dialogicamente, ajudá-lo.

Isso não quer dizer aceitar como certo tudo que vem do educando. Acolher, neste caso, significa a possibilidade de abrir espaço para a relação, que, por si mesma, terá confrontos, que poderão ser de aceitação, de negociação, de redirecionamento. Por isso, a recusa consequentemente impede as possibilidades de qualquer relação dialógica, ou seja, as possibilidades da prática educativa. O ato de acolher é um ato amoroso, que traz 'para dentro', para depois (e só depois) verificar as possibilidades do que fazer.

Assentados no acolhimento do nosso educando, podemos praticar todos os atos educativos, inclusive a avaliação. E, para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos. Para tanto, necessitamos instrumentos. Aqui, temos três pontos básicos a levar em consideração: 1) dados relevantes; 2) instrumentos; 3) utilização dos instrumentos.

Cada um desses pontos merece atenção.

Os dados coletados para a prática da avaliação da aprendizagem não podem ser quaisquer. Deverão ser coletados os dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar. São os dados que caracterizam especificamente o objeto em pauta de avaliação. Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas, sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando. Caso esteja avaliando aprendizagens específicas de matemática, dados sobre essa aprendizagem devem ser coletados e não outros; e, assim, de qualquer outra área do conhecimento. Dados essenciais são aqueles que estão definidos nos planejamentos de ensino, a partir de uma teoria pedagógica, e que foram traduzidos em práticas educativas nas aulas.

Isso implica que o planejamento de ensino necessita ser produzido de forma consciente e qualitativamente satisfatória, tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista políticopedagógicos.

Por outro lado, os instrumentos de avaliação da aprendizagem, também, não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando. Isso implica que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele); adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.).

Um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, como em qualquer avaliação, na medida em que não colete, com qualidade, os dados necessários ao processo de avaliação em curso. Um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, consequentemente, conduzir a uma decisão também distorcida.

Será que nossos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados no cotidiano da escola, são suficientemente adequados para caracterizar nossos educandos? Será que eles coletam os dados que devem ser coletados? Será que eles não distorcem a realidade da conduta de nossos educandos, nos conduzindo a juízos distorcidos?

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição, etc. – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, consequentemente, praticando injustiças. Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola.

Ainda uma palavra sobre o uso dos instrumentos.

Como nós nos utilizamos dos instrumentos de avaliação, no caso da avaliação da aprendizagem? Eles são utilizados, verdadeiramente, como recursos de coleta de dados sobre a aprendizagem de nossos educandos, ou são utilizados como recursos de controle disciplinar, de ameaça e submissão de nossos educandos aos nossos desejos? Podemos utilizar um instrumento de avaliação junto aos nossos educandos, simplesmente, como um recurso de coletar dados sobre suas condutas aprendidas ou podemos utilizar esse mesmo instrumento como recurso de disciplinamento externo e aversivo, através da ameaça da reprovação, da geração do estado de medo, da submissão, e outros. Afinal, aplicamos os instrumentos com disposição de acolhimento ou de recusa dos nossos educandos? Ao aplicarmos os instrumentos de avaliação, criamos um clima leve entre nossos educandos ou pesaroso e ameaçador? Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade, desde que nossos educandos são seres humanos e, nessa condição, estão submetidos às múltiplas variáveis intervenientes em nossas experiências de vida.

Coletados os dados através dos instrumentos, como nós os utilizamos? Os dados coletados devem retratar o estado de aprendizagem em que o educando se encontra.

Isto feito, importa saber se este estado é satisfatório ou não. Daí, então, a necessidade que temos de qualificar a aprendizagem, manifestada através dos dados coletados. Para isso, necessitamos utilizar-nos de um padrão de qualificação. O padrão, ao qual vamos comparar o estado de aprendizagem do educando, é estabelecido no planejamento de ensino, que, por sua vez, está sustentado em uma teoria do ensino. Assim, importa, para a prática da qualificação dos dados de aprendizagem dos educandos, tanto a teoria pedagógica que a sustenta, como o planejamento de ensino que fizemos.

A teoria pedagógica dá o norte da prática educativa e o planejamento do ensino faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula. Sem eles, a prática da avaliação escolar não tem sustentação.

Deste modo, caso utilizemos uma teoria pedagógica que considera que a retenção da informação basta para o desenvolvimento do educando, os dados serão qualificados diante desse entendimento. Porém, caso a teoria pedagógica utilizada tenha em conta que, para o desenvolvimento do educando, importa a formação de suas habilidades de compreender, analisar, sintetizar, aplicar..., os dados coletados serão qualificados, positiva ou negativamente, diante dessa exigência teórica.

Assim, para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo. Sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua consequente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, de forma mais arbitrária do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade educativa dos educandos.

Realizados os passos anteriores, chegamos ao diagnóstico. Ele é a expressão qualificada da situação, pessoa ou ação que estamos avaliando.

Temos, pois, uma situação qualificada, um diagnóstico. O que fazer com ela? O ato avaliativo, só se completará, como dissemos nos preliminares deste estudo, com a tomada de decisão do que fazer com a situação diagnosticada.

Caso a situação de aprendizagem diagnosticada seja satisfatória, que vamos fazer com ela? Caso seja insatisfatória, que vamos fazer com ela? A situação diagnosticada, seja ela positiva ou negativa, e o ato de avaliar, para se completar, necessita da tomada de decisão A decisão do que fazer se impõe no ato de avaliar, pois, em si mesmo, ele contém essa possibilidade e essa necessidade. A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.

A avaliação da aprendizagem, deste modo, nos possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico, assim como político. Não será qualquer resultado que satisfará, mas sim um resultado compatível com a teoria e com a prática pedagógica que estejamos utilizando.

Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede.

Concluindo

A qualidade de vida deve estar sempre posta à nossa frente. Ela é o objetivo. Não vale a pena o uso de tantos atalhos e tantos recursos, caso a vida não seja alimentada tendo em vista o seu florescimento livre, espontâneo e criativo. A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!

Fonte: Disponível Pátio On-line
Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2006.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR, DIALOGAL E PROBLEMATIZADORA, NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO; A INERENTE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR.

O papel do professor é destacado por Fontana (1996) como aquele responsável em transformar os conhecimentos espontâneos carregados de significados em conhecimentos sistematizados. O conhecimento é algo elaborado coletivamente nas interações entre os sujeitos e cabe ao profissional da educação transformar o que era espontâneo em algo sistematizado. Para Fontana (1996) conceitos são produtos históricos da atividade mental utilizados para comunicação e conhecimento sendo indispensável à colaboração do adulto que apresenta graus de generalidade e operações intelectuais novos para a criança que passa a organizar seu processo de elaboração mental através do outro.

Há uma grande diferença na atividade mental cotidiana e a elaboração sistematizada na escola, pois interna e externamente são situações diferentes. No cotidiano, a mediação do adulto é espontânea e imediata, sempre centrada na situação e ato intelectual envolvido. A intervenção do adulto, no cotidiano, não é deliberada e nem planejada, enquanto em uma relação de ensino a finalidade é imediata e explícita pela hierarquização dos papéis sociais de professor e aluno. Assim sendo, a mediação é deliberada, instituída e busca a indução para utilização das operações intelectuais.

ATENÇÃO: *O assunto será melhor discutido no tópico "FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996 (Primeiro tópico da Parte I – A gênese social da conceitualização)". Não esqueça de estuda-lo!*

Exercícios

1. (SEPLAG/MG – PEDAGOGIA – BFC/2013) Leia atentamente o texto a seguir. Os processos de ensino só podem se realizar a medida que o educando estiver maduro para efetivar determinada aprendizagem; a prática escolar não desafia, não amplia, nem instrumentiza o desenvolvimento do educando, uma vez que esta se restringe naquilo que o educando já conquistou; a educação pode apenas aprimorar um pouco aquilo que o educando é. O texto trata-se de uma:

A) Maturação.
B) Experiência ativa.
C) Teoria inativa.
D) Comunicação humana

A teoria inativa considera que o meio ou ambiente pouco pode fazer pelo indivíduo, quando acredita que o sujeito nasce pronto, pode-se dizer que a subjetividade não é inata devido ao fato de que cada pessoa adquire ao longo do seu desenvolvimento, características próprias que não seria possível nascer com elas. Segundo Torres (2003), a respeito de como as identidades se constroem, precisamos levar em conta as condições históricas, sociais e econômicas em que o indivíduo está inserido, a compreensão de que a identidade não é preexistente ao homem e que a analise do "mundo interno" exige o conhecimento do "mundo externo" que estão em movimento contínuo de construção e desconstrução.

*Texto adaptado de Marcos P. Silva. Disponível em: http://marcospsilva7.blogspot.com.br/2008/06/partindo--do-ponto-de-que-teoria-inativa.html

RESPOSTA: "C".

2. (SEPLAG/MG – PEDAGOGIA – BFC/2013) Leia, atentamente, o texto a seguir. "Desprezar a análise de outros aspectos da conduta humana tais como: o raciocínio, o desejo, a imaginação, os sentimentos e a fantasia; defende a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar e controlar o comportamento e desenvolvimento do educando e sua aprendizagem, objetivando com isso, controlar o comportamento do educando". O texto trata da:

A) Relação homem/mundo.
B) Afetividade e cognição
C) Interatividade
D) Teoria ambientalista do desenvolvimento

A teoria ambientalista busca sua inspiração na filosofia empirista (a experiência como fonte de conhecimento) e positivista (objetividade e neutralidade no conhecimento da realidade humana; o ser humano é entendido como objeto e os fatos sociais como coisas, ou seja, objeto de um interesse meramente prático). A teoria ambientalista, também chamada behaviorista ou comportamentalista, atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas, privilegiando a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de com-

portamento; preocupa-se em explicar os comportamentos observáveis do educando, desprezando a análise de outros aspectos da conduta humana tais como: o raciocínio, o desejo, a imaginação, os sentimentos e a fantasia, entre outros; defende a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar e controlar o comportamento e desenvolvimento do educando e sua aprendizagem, objetivando com isso, controlar o comportamento do educando.

* Disponível em: http://penta2.ufrgs.br/edu/intera/cap1-afet-interat-aprend.htm.

RESPOSTA: "D".

3. (SEPLAG/MG – PEDAGOGIA – BFC/2013) Na teoria ambientalista, atribui-se, exclusivamente, ao ambiente a construção das características humanas, privilegiando a experiência como fonte de conhecimento. Esta teoria preocupa-se em explicar:

A) Práticas pedagógicas espontâneas.
B) Os comportamentos observáveis do educando.
C) A pedagogia do dom.
D) Processo de construção.

O Ambientalismo, como o próprio nome dá a entender, valoriza o ambiente no aprendizado humano. Ou seja, a criança desenvolve suas características em função das condições do meio em que vive. Esta visão considera as estimulações que o meio proporciona como fonte de aprendizado. Para os ambientalistas, o mais importante são os fatores exógenos, aquilo que está fora do indivíduo. A criança nasce sem características psicológicas, seria como uma massa a ser modelada, estimulada e corrigida pelo meio em que vive. O papel da escola seria o de estimular a criança com novas aprendizagens. Para os ambientalistas, a criança não sabe, é uma folha em branco. O saber está com o(a) professor(a) e, portanto, ele(a) precisa transmitir o conhecimento para a criança, que o recebe de forma passiva. De acordo com essa concepção, educar alguém seria moldar o seu comporta- mento, seu caráter, seu conhecimento, dando à criança tudo aquilo que ela não tem. Dentro da concepção ambientalista, a educação é centrada no(a) professor(a) que, como adulto, é visto como o(a) dono(a) da verdade, devendo ensinar e estimular as crianças.

* Referências:

LOPES, K. R; MENDES, R. P; FARIA, V. L. B. de. **Educação de crianças:** Programa de formação de professores de educação infantil. Coleção PROINFANTIL; (Unidade 1). Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_ii_vol2unid1.pdf

RESPOSTA: "B".

4. (SEPLAG/MG – PEDAGOGIA – BFC/2013) A Educação, neste método, é tecida em conjunto por alunos e professores, frente aos exercícios da leitura e da escrita praticadas exaustivamente nas aulas. Assim, mestres e aprendizes atuam juntos na construção do conhecimento, assessorados pela incidência da problemática social mais atual e pelo arsenal de saberes já edificados, patrimônio intransferível do ser humano. O texto se refere a:

A) Teoria do saber.
B) Teoria do Ler e Saber.
C) Teoria da Paradidática.
D) Teoria do Construtivismo.

Para Piaget, a pessoa, a todo o momento interage com a realidade, operando ativamente objetos e pessoas. O conhecimento é construído por informações advindas da interação com o ambiente, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior, mas como resultado de uma interação na qual o sujeito é sempre um elemento ativo na busca ativa de compreender o mundo que o cerca (MOREIRA, 1999). Entende-se, então, de acordo com essa teoria, que o desenvolvimento cognitivo é resultado de situações e experiências desconhecidas advinda da interação com o meio, onde o sujeito procura compreender e resolver as interrogações. Com isso, o aluno exerce um papel ativo e constrói seu conhecimento, sob orientação do professor, buscando informações, propondo soluções, confrontando-as com as de seus colegas, defendendo-as e discutindo. Essa teoria permite utilizar todo o potencial de interação da internet para criar um ambiente que gere conhecimento teórico e prático através da construção gradual do conhecimento por meio de participação ativa. Oferece oportunidade para reflexão. A construção do conhecimento pelos alunos é fruto de sua ação, o que faz com que eles se tornem cada vez mais autônomos intelectualmente.

*Referências:

MOREIRA, Marco Antonio. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: Epu, 1999.

RESPOSTA: "D".